

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA**

Departamento de Educação

O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré- Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica

Raquel Jorge Frias

**Coimbra
2014**

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica

Raquel Jorge Frias

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier

Coimbra, abril de 2014

Atirei uma semente ao vento...
E a pequenina aproveitou
Aquele bocadinho de terra que ninguém tratava...
Medrou e deu flor.

(José Régio)

AGRADECIMENTOS

Findada esta longa jornada reveladora de tantos desafios e recompensas, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta me ajudaram a tornar possível este projeto. Pelo apoio, ajuda e carinho demonstrado, mesmo naqueles momentos em que a desistência era a saída mais próxima, o meu sincero obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Lola Xavier, pela disponibilidade, compreensão e ajuda prestadas à realização desta investigação, o meu maior agradecimento.

À Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia, pela inspiração e auxílio na escolha do tema, expresso também a minha gratificação.

Aos meus pais, pelo carinho e encorajamento nos momentos de maior ansiedade, obrigada pelo exemplo que foram.

Aos grandes amigos, que nunca duvidaram da minha capacidade e sempre se mostraram prontos a ajudar quando necessário, sem vocês também não teria conseguido.

Ao Filipe, pela força quando esta teimava em faltar.

Aos meus queridos “Caracóis”, por partilharem lado a lado esta longa caminhada comigo, obrigada pelos vossos ensinamentos de meio palmo, obrigada por terem crescido comigo e deixarem sempre uma doce gargalhada, mesmo quando não era momento para isso.

A todos vós expresso a minha gratidão.

RESUMO

As investigações mais recentes sobre o desenvolvimento das competências literárias das crianças vieram documentar como estas adquirem e fazem uso dos conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, através da sua interação com o meio envolvente. Nos dias de hoje, as crianças vivem rodeadas de mensagens em código escrito, como os sinais de trânsito, embalagens, linhas para assinaturas, caixas, roupa com palavras e, portanto, mesmo as que não leem ou escrevem de forma convencional fazem uso das suas competências literárias.

Vários investigadores que se debruçaram sobre esta temática concluem que o desenvolvimento da consciência fonológica desempenha um papel primordial na aprendizagem da leitura e da escrita. Foi refletindo sobre essa problemática que surgiu este projeto. Assim, o objetivo deste estudo foi demonstrar a influência que a consciência fonológica pode exercer na aquisição de competência de leitura e escrita num grupo de dezasseis crianças, a frequentar o último ano do ensino pré-escolar. Pretendeu-se enfatizar a necessidade de se trabalhar de forma sistemática a consciência fonológica, mesmo antes da entrada no 1º CEB, de forma a provar que isso poderá realmente fazer a diferença nas futuras aprendizagens das crianças.

Privilegiou-se neste estudo uma prática pedagógica assente num envolvimento direto entre educador e alunos, repleta de todas as especificidades e particularidades de um estudo de caso.

Em relação aos resultados obtidos, podemos concluir que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito na aprendizagem da leitura e da escrita e quando abordada de forma sistemática, ainda no ensino pré-escolar, permite o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias e essenciais para a aprendizagem futura da leitura e escrita.

Palavras-chave: Ensino Pré-escolar; Consciência Fonológica, Leitura e Escrita.

ABSTRAT

The most recent studies related to the development of literacy competencies have documented how children acquire and make use of their knowledge about oral and written language, through their interaction with the surrounding environment. Nowadays children live surrounded by traffic signs, packages, lines for signatures, boxes and even words on clothing, therefore even children that do not read or write in a conventional way make use of their literacy competencies.

Many researchers that have studied this topic have concluded that the development of the phonological awareness plays a primordial role in learning how to read and write. This project has emerged from a thorough reflection about this topic. The aim of this study was to demonstrate, in a group of 16 children attending the last year of childhood education, that the phonological conscience may have an influence in the acquisition of reading and writing competences. Jointly, we intended to emphasize the need to work in a systematic manner the phonological awareness even before starting the 1st Grade School Teaching, trying to prove that it will make a difference in future learning processes for children.

In the study we have given priority to a pedagogic approach based on a direct involvement between students and teacher, with all the specificities and particularities of a case study.

Based on the study results we can conclude that the development of the phonological awareness is a predictor of success in learning to read and write and when applied in a systematic manner in childhood education enables the development of a set of necessary and essential skills to the future read and write learning processes.

Key-words: Childhood Education; Phonological Awareness, Reading and Writing.

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A abordagem da leitura e escrita no pré-escolar	5
1.1 Educação Pré-escolar em Portugal: Perspetivas e fundamentos pedagógicos	7
1.2 A aquisição da Linguagem Escrita no Pré-escolar.....	11
1.3 Aquisição da leitura no Ensino Pré-escolar	16
1.4 O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da Leitura e Escrita no Ensino Pré-escolar.....	23
1.5 O papel da linguagem na Aquisição da Leitura e da Escrita no Ensino Pré-escolar.....	30
CAPÍTULO 2 - Consciência Fonológica, uma competência complexa	33
2.1 Desenvolvimento da Consciência Fonológica.....	35
2.2 Unidades da Consciência Fonológica.....	40
2.3 A importância da Consciência Fonológica na aprendizagem da Leitura e Escrita.....	44
2.4 As Metas de Aprendizagem na Educação Pré-escolar para a área da Linguagem oral e Abordagem à escrita	50
CAPÍTULO 3 - Trabalho de campo.....	53
3.1 Questões de investigação e objetivos.....	55
3.2 Amostra: caracterização	55
3.3 Procedimentos metodológicos: instrumentos utilizados.....	57
3.4 Descrição das atividades utilizadas.....	60
3.5 Apresentação e Análise dos dados.....	65
3.6 Discussão dos resultados	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
BIBLIOGRAFIA.....	99
ANEXOS.....	105

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Identificação do número de palavras na frase.....	65
Gráfico 2 – Contagem do número de sílabas.....	66
Gráfico 3 – Classificação com base na sílaba inicial.....	68
Gráfico 4 – Classificação com base na sílaba final.....	69
Gráfico 5 – Supressão da sílaba inicial.....	70
Gráfico 6 - Produzir palavras por supressão de sílabas.....	71
Gráfico 7 – Reconstruir palavras.....	72
Gráfico 8 – Classificação com base no fonema inicial.....	73
Gráfico 9 – Supressão do fonema inicial.....	74
Gráfico 10 – Produção de palavras por supressão do fonema inicial.....	75
Gráfico 11 – Segmentação de fonema.....	76

INTRODUÇÃO

Sendo a sociedade onde vivemos uma sociedade cada vez mais complexa, é sob este paradigma que devemos olhar a escola de hoje e analisar o seu papel e o papel dos professores que nela trabalham. A escola não é um instituição estática, sofre, aos mais diferentes níveis de ensino, influências do mundo que a rodeia, não sendo possível, nos dias que correm, viver-se isolado e indiferente a tudo o que se passa no seu exterior. Espera-se, portanto, que a escola seja capaz de dar respostas a todos e a cada um.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar destacam de forma clara alguns dos princípios estabelecidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Assim, a educação pré-escolar deve ser encarada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17), etapa essa decisiva na vida de qualquer criança, o que exige que durante esta fase se criem condições essenciais para que esta se possa desenvolver e aprender. Será, assim, a primeira etapa de educação e formação ao longo da vida, onde se deverão promover diversas estratégias de ensino e aprendizagem, para que cada criança, respeitando o seu próprio ritmo, consiga organizar o seu pensamento, o seu raciocínio e as suas ideias. Assim, a criança deve ser encarada como um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento e nunca como um mero objeto dessa mesma construção e processo.

Vivendo nós numa sociedade alfabetizada, não nos é difícil depreender que habitamos igualmente numa sociedade em que a leitura e a linguagem escrita nos acompanham desde o início das nossas vidas. É assim que, desde cedo, as crianças se interrogam sobre o que as circunda, nomeadamente a leitura e a escrita que fazem parte do seu dia a dia (Vygotsky, 1987).

Até há bem poucos anos, a aquisição e aprendizagem da linguagem oral assumiam um papel basilar na educação pré-escolar, acreditando-se que a abordagem à leitura e escrita só deveria ocorrer aquando da entrada no primeiro ciclo da escolaridade obrigatória. Atualmente, não se coloca sequer em questão que esta abordagem deverá ser também integrada neste nível de ensino. Considera-se, no

entanto, que através da interação social, estão criadas condições propícias para aquisição e aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, estando esta diretamente ligada às interações promovidas em contexto de jardim-de-infância.

Investigações levadas a cabo nos últimos anos têm-se revelado bastante férteis sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o tipo de práticas pedagógicas que potenciam essas aprendizagens. São muitos os autores que defendem, em contraposição com perspetivas de maturidade para a leitura e escrita, a potencialidade que as crianças evidenciam em apreender um vasto conjunto de conhecimentos básicos sobre literacia e suas funções, mesmo antes da entrada para o primeiro ciclo, etapa formalmente associada à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo de toda a infância, e mesmo antes do ingresso na escolaridade obrigatória, as crianças apercebem-se do poder do impresso, explorando-o de diversas formas, sendo através desta exploração que construirão um conjunto de conhecimento e competências cognitivas e linguísticas, indispensáveis para o sucesso da aprendizagem formal da leitura e da escrita. São os efeitos deste conjunto de aprendizagens adquiridas de forma informal, na interação com os pares e adultos que rodeiam a criança, em situações significativas, que durante o percurso escolar determinarão a qualidade de muitas aprendizagens. A aprendizagem da leitura e da escrita deve encarar-se, assim, como um processo contínuo, que se inicia muito cedo, quando as crianças descobrem a escrita, mesmo sem que estas se apercebam da mensagem a ela associada.

Surge, pois, uma nova perspetiva chamada “literacia emergente”, que assenta em pressupostos em que o papel atribuído à criança é central. Realça o facto de que leitura e escrita se relacionam entre si, desenvolvendo-se mutuamente, bem como o envolvimento precoce da criança, o que promove a construção de vários tipos de conceções que se vão sustentando simultaneamente.

O jardim-de-infância apresenta-se, assim, como um contexto privilegiado para a promoção e desenvolvimento de competências de leitura e escrita, sendo a qualidade das interações desenvolvidas nesse contexto fundamentais para o progresso posterior, quer da linguagem, quer da literacia. Neste sentido, é importante que se ofereça uma educação pré-escolar de qualidade, no que diz respeito à abordagem da leitura e da escrita, para que as crianças possam atingir, no futuro, o

sucesso educativo e o bem-estar social, sendo determinante neste processo o papel do educador (Fernandes, 2003). Estas aprendizagens não podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser valorizadas pelo educador, pelo que compete a este profissional o papel de alimentar o prazer da descoberta e a curiosidade da criança, valorizando sempre a vertente lúdica, tão própria da primeira infância.

Gostaria, por isso, de partilhar a ideia, em que acredito firmemente, de que as vivências e descobertas realizadas durante os primeiros anos de vida assumem um papel de relevo no desenvolvimento da criança, enquanto ser humano.

Neste sentido, este projeto, que se enquadra numa perspetiva que tem por base averiguar qual o papel e importância da consciência fonológica, como estratégia de aquisição de competência literária, foi um verdadeiro desafio tendo em conta as ações que dele decorreram. Teve-se como principal intenção dar a conhecer o resultado de um trabalho que cruza, em simultâneo, algumas questões consideradas como fundamentais para o processo de formação de futuros bons leitores/escritores, especificamente a importância da consciência fonológica, enquanto competência linguística, que deve ser trabalhada e, de certa forma, acarinhada, o mais precocemente possível, de preferência com grande sistematicidade e intencionalidade, nas suas diferentes variáveis - consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica - e uma prática educativa refletida e fundamentada para o desenvolvimento dessa competência, reconhecida, hoje, como primordial para a construção do conhecimento.

Metodologicamente, este projeto apresenta-se como um estudo de caso. Tentarei compreender, explorar e descrever diversos acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos simultaneamente vários fatores. Esta é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que nela há de particular e, assim, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. Deste modo, não se pretende com este estudo estabelecer generalizações, mas antes comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. A investigação levada a cabo decorreu em ambiente natural, recorrendo-se a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados.

Desta forma, ao longo do trabalho de projeto, irei tentar apresentar, nos seus diferentes capítulos, o trabalho delineado e desenvolvido. Começarei por uma primeira parte correspondente ao enquadramento teórico, que suporta a escolha da temática e as opções tomadas quer inicialmente, quer depois, ao longo do percurso de toda a prática vivenciada. Assim, no primeiro capítulo é feita uma alusão ao que é a educação de infância nos dias que correm, a sua importância e significado na nossa sociedade. Consigna também a abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar. Aí abordarei algumas das mais recentes perspetivas sobre esta temática, não esquecendo a importância e o papel do educador enquanto mediador deste processo. Já no capítulo dois abordo a pertinência da consciência fonológica como fonte privilegiada para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, o seu papel no processo de emergência da leitura e da escrita.

Por sua vez, a parte referente ao estudo empírico é desenvolvida no terceiro capítulo. Aí veremos aclarados os objetivos que me propus alcançar com a implementação do projeto e que se prenderam, na sua essência, com o querer favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica de um grupo de crianças em concreto. A par disso, refleti simultaneamente nas ações desenvolvidas. Também aqui encontramos as considerações acerca do tipo de investigação assumida: a caracterização da amostra correspondente a este trabalho, o(s) instrumento(s) e procedimentos utilizados neste estudo empírico, uma breve descrição das atividades e tarefas utilizadas ao longo do estudo e a apresentação dos dados obtidos. Passarei depois à análise e discussão dos dados obtidos ao longo desta investigação.

Por fim, surgem, na terceira e última parte deste projeto, as considerações finais, nas quais tentei responder, de forma reflexiva, às várias questões que foram surgindo ao longo do percurso realizado.

CAPÍTULO 1

A abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar

A abordagem da leitura e escrita no pré-escolar

1.1 Educação Pré-escolar em Portugal: perspetivas e fundamentos pedagógicos

Discutir as conceções e fundamentos pedagógicos para a educação pré-escolar na atualidade do sistema educativo português faz todo o sentido depois de uma breve abordagem à forma como a mesma é encarada e entendida nos dias que correm.

Assim, nos documentos legais, esta é considerada a primeira etapa da educação básica, política fundamentalmente consagrada a partir de 1997, que a coloca no âmbito do sistema educativo, embora sem carácter obrigatório e a ser desenvolvida em diferentes instituições e modalidades. Reconhece-se que a família é a primeira responsável pela educação dos seus filhos, contudo, passa a competir ao estado português a contribuição ativa na participação dessa educação, universalizando a oferta da educação pré-escolar.

Na afirmação desta lógica e de com ela se iniciar a educação básica, surge em 1997 a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) que consagra a dupla função deste nível de ensino – educativo e social. Parece, pois, importante referir, ainda que de forma resumida, os objetivos da educação pré-escolar, que são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel na sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem

- Estimular o desenvolvimento holístico de cada criança, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade envolvente.

A dupla vocação da Educação Pré-escolar deve estruturar-se tendo em conta como normas e regras as orientações do estado e é por isso que, no âmbito de entidade reguladora, em 1997 o Ministério da Educação lança as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Sob a forma do Despacho n.º 5220/97, são definidos os princípios de organização da prática educativa quotidiana nos jardins-de-infância portugueses, que se devem pautar pela qualidade e por um conjunto de referências pedagógicas comuns às diversas instituições. Dessas referências comuns fazem parte a necessidade de evidenciar este nível de ensino como o primeiro do sistema educativo e, como tal, pensar as suas práticas e objetivos tendo em vista a comunidade educativa. Com o lançamento destas orientações estabelecem-se procedimentos a ter em conta na organização do ambiente educativo, assinalando a sua perspetiva sistémica e ecológica; na organização do grupo, espaço e tempo; nas atitudes fundamentais a desenvolver pelo educador na organização e intencionalidade da sua prática educativa (observar, planificar, agir, avaliar, articular e comunicar); na organização institucional e na relação com os pais e comunidade envolvente. Instituinto a necessidade de organizar

e intencionalizar as práticas educativas, as Orientações Curriculares “não são um programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

As áreas de conteúdo nelas identificadas são âmbitos do saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, sendo consideradas como mais do que áreas de atividades que devem sempre partir do nível de conhecimento e desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança pense, se relacione, explore, crie e se transforme, através de ações e oportunidades cada vez mais complexas. Com um sentido articulado, globalizante e integrado, que deverá ser afirmado no planeamento feito pelo educador, surgem as áreas de Formação Pessoal e Social, a área das Expressões e Comunicação, que englobam os domínios das Expressões (Plástica, Dramática, Musical e Motora), da Matemática, a área da Linguagem oral e Abordagem à escrita e a área de Conhecimento do Mundo. É, pois, nesta linha curricular abrangente e lata que inserimos a ideia de currículo para a educação pré-escolar como um conjunto de atividades planeadas, ou não, estruturadas e suportadas nas orientações curriculares. Existe, assim, a necessidade de intencionalidade de organização e planeamento flexível, aberto, integrador e partilhado pelo educador e pelas crianças.

Em jeito de síntese e pegando nas palavras do Ministério da Educação (2000, p. 222): “a Educação Pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o ato de aprender, atitudes que permanecem para toda a vida”. No entanto, como refere Rodrigues (2007): “teremos sempre de lidar com o dilema de encontrar equilíbrio entre função educativa, orientada para o desenvolvimento integral da criança e a dimensão social de apoio à família, reforçado em muitos dos diplomas legais.” (Rodrigues, 2007, citado por Marchão, 2012, p. 40).

Em 2010, para ajudar a consolidar as orientações curriculares para o ensino pré-escolar, foram definidas, pelo Ministério da Educação, as metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Considerou-se ser necessário estabelecer as aprendizagens que as crianças deverão ter adquirido antes de entrarem para o 1º CEB. A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” (Ministério da Educação, 2010), facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Ao situarem as aprendizagens que constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo, as metas para o final da educação pré-escolar são, assim, úteis também para o trabalho destes professores.

Relativamente à sua organização e estrutura, as metas encontram-se divididas por áreas de conteúdo, correspondentes às apresentadas nas orientações curriculares, com a particularidade de mostrarem uma subdivisão por diferentes domínios, diferenciando alguns conteúdos que estão menos destacados nas Orientações Curriculares. Esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

As Metas de Aprendizagem surgem assim como uma apresentação de estratégias para a contribuição do sucesso escolar e constituem-se “como um auxiliar do trabalho docente, na vertente deliberativa, coletiva e individual, oferecendo um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos e de sugestões estratégicas de trabalho e de avaliação que possam orientar e apoiar a ação docente, devidamente diferenciada, no sentido do sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, 2010).

1.2 A aquisição da Linguagem Escrita no Pré-escolar

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (Vygotsky, 1977, p. 39)

Tal como Vygotsky (1977) defende, vários estudos levado a cabo nos últimos anos evidenciam, de forma inequívoca, que as crianças constroem, precocemente, múltiplas concepções sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 1987; Chaveau, 1994; Martins, 1994; Goodman, 1996; Clay, 2000). Com efeito, desde muito cedo, pelo contacto em situações informais que vão estabelecendo com a escrita, que as crianças se questionam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas características formais, as suas funções e a sua relação com o oral. Procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades, construindo assim múltiplas concepções, que se desenvolvem gradualmente à medida que lhe vão sendo dadas oportunidades de interação e reflexão sobre a linguagem escrita. A estas representações sobre a escrita denominamos de concepções precoces sobre a linguagem escrita, isto é, concepções que as crianças em idade pré-escolar apresentam sobre a escrita.

De acordo com a linha de pensamento de Lourdes Mata (2008), são muitos os benefícios para a criança quando estas têm a possibilidade de contactar precocemente com a linguagem escrita, isto porque “o seu conhecimento sobre as funções da escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada” (Mata, 2008, p. 14). Quando observa alguém a escrever, a criança vai compondo a sua própria perspetiva sobre o que é a escrita e vai sentindo necessidade de a experimentar, desenvolvendo assim, tal como acontece em todas as áreas de desenvolvimento, um conjunto de competências substanciais para o futuro. A criança pode começar, então, mesmo que pela voz do outro, a descobrir o que é exactamente escrever e ler, isto porque cada vez que a criança entra em contacto com a escrita, “desenvolve critérios que irão permitir-lhe diferenciar o que se pode e o que não se pode ler” (Mata, 2008, p. 46).

A descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita são essenciais no processo de alfabetização. É a partir desta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever. De acordo com Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1998), o interesse que a criança vai demonstrando relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com a sua própria função e conteúdo. A mesma opinião é defendida por Neves e Martins (2000) quando afirmam que as crianças, muito antes de iniciarem o seu percurso escolar, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, construindo representações mentais e hipóteses explicativas que irão interagir com as noções que posteriormente lhe serão transmitidas pelo professor. Deduz-se assim que a maioria das crianças chegam à escola a saber ler ou escrever, mas apresentam, no entanto, um conjunto de hipóteses sobre a linguagem escrita, visto que, tal como observam e pensam sobre muitos aspetos do meio envolvente, também observam e refletem sobre a linguagem escrita, tentando resolver muitos problemas de natureza lógica. Estas conceções surgem precocemente pelos contactos que vão estabelecendo com a linguagem escrita em situações informais, quer sejam dentro ou fora do jardim-de-infância, como, por exemplo, ao verem escrito na sua embalagem de cereais, nos livros ou nas placas de sinalização. Naturalmente, as crianças refletem sobre essa escrita, tal como refletem sobre qualquer outro objeto do conhecimento (Ferreiro, 1992).

A natureza e qualidade das experiências precoces, assim como o trabalho individual que cada criança desenvolve segundo os seus esquemas conceptuais, terão como consequência o surgir de muitos níveis diferentes de conhecimento. Segundo P. Pinsent (1964) há que aproveitar os diferentes modos de abordagem à linguagem escrita que a criança já conhece e ajudá-la a conhecer outros, para que possa aprender sem perder a espontaneidade que, subsequentemente, a faz querer escrever por prazer, mesmo antes de frequentar o ensino formal. Para Goodman

(1987) há que potencializar a experimentação, manipulação, reflexão, o brincar e a utilização quotidiana funcional da linguagem escrita, mesmo quando a criança ainda não domina grande parte dos seus convencionalismos. Para Ivone Niza e Margarida Alves Martins (1998), até há algumas décadas, pensava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas. No entanto, sabe-se hoje que não é bem assim e muito antes de as crianças frequentarem a escolaridade obrigatória, já tentam imitar a escrita do adulto, fazendo garatujas, formas parecidas com letras ou até sequências de letras às quais atribuem significado.

Assim, Vygotsky (1998) realça a importância de conhecer a “pré-história” da linguagem escrita, de forma a compreender os conhecimentos que a criança já possui sobre esta matéria, bem como a importância de se agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor defende que as crianças deverão sentir necessidade de escrever e ler da mesma forma que sentem para falar e para isso a linguagem escrita deverá ser ensinada como uma atividade cultural, de forma natural e simples e não como uma habilidade motora. A linguagem escrita deve surgir como o resultado de um ambiente sócio-cultural, cujo desenvolvimento está diretamente relacionado com as pessoas. Desta forma, ao contrário do que se pensava anteriormente, hoje já se aceita que as crianças aprendam a escrever, escrevendo, passando a criança ser encarada “como construtora da linguagem e conhecimento, como geradora de hipóteses, direcionada para a resolução de problemas e não apenas recetora passiva de informação” (Viana & Teixeira, 2002, p. 403).

É hoje unânime entre toda a comunidade científica que estes conhecimentos e concepções que as crianças possuem e vão construindo acerca da linguagem escrita são muito importantes. Assim, é necessário identificá-los e compreendê-los para se poder agir adequadamente e para que as crianças possam aprender a ler e escrever sem qualquer tipo de problemas. Uma das formas para tentar analisar e compreender os conhecimentos e concepções das crianças é através das suas produções escritas. A análise das produções pode ser feita ao nível do seu aspeto gráfico (aspetos figurativos ligados ao caracteres utilizados, orientação da escrita, etc.), mas também através dos aspetos conceptuais. A interpretação das

produções das crianças terá que obrigatoriamente ir mais além dos aspetos figurativos, para uma melhor compreensão e apoio à criança no processo de descoberta e apreensão da linguagem escrita. É necessário ir mais além para perceber como pensam, quais as hipóteses que colocam sobre o funcionamento da escrita e os modos de representação. Segundo Lourdes Mata, “este tipo de análise, que recai sobre as intenções que sustentam as produções escritas das crianças, permite uma compreensão mais rigorosa de génese do conhecimento infantil sobre a escrita” (Mata, 2008, p. 39). Uma das autoras que mais tempo dedicou a esta temática foi Emília Ferreiro (1988) que considerava um grande risco as análises focarem-se apenas nos aspetos figurativos. No seu trabalho procurou enfatizar aspetos construtivos, que são por ela considerados de extrema importância para uma análise e compreensão efetiva deste processo evolutivo. A análise da conceptualização infantil sobre a escrita permitiu assim identificar várias etapas, que se sucedem de forma mais ou menos precoce, dependendo das oportunidades que são dadas às crianças de interagirem, brincarem e refletirem sobre a escrita e as suas diversas funções. Autores como Fernando Mendes (1985), Emília Ferreiro (1988), Lourdes Mata (1988), Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1988), Chaveau (1989), acreditam que a evolução do processo de aprendizagem da escrita passa por quatro níveis distintos, sendo eles:

1º Nível – Escrita Pré-silábica: as crianças utilizam letras, pseudoletas ou números para escrever e a sua escrita pode parecer-se com o objeto referido. Nesta fase de escrita, quando escrevem frases não deixam espaço entre as palavras, sendo que a quantidade de grafemas que utilizam para escrever uma palavra ou uma frase é próxima. A mesma palavra pode ser escrita com grafemas diferentes, não existindo verbalização antes e durante a escrita. Se pedirmos a uma criança para identificar uma palavra numa frase, poderá recusar-se a fazê-lo ou assinalar de uma forma vaga, bem como não respeitam a ordem de palavras na frase e poderão assinalar no mesmo lugar palavras diferentes.

2º Nível – Escrita Silábica: As crianças utilizam uma letra para representar uma sílaba e variam as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Para escrever uma frase pode escrever silabicamente as palavras sem as separar ou utilizar uma letra para representar uma palavra. Porém, por vezes, escrevem

ainda a mesma palavra de forma diferente consoante o momento em que surge na frase.

3º Nível – Escrita com Fonetização: A escrita pode ainda ser silábica, apesar disso, vai evoluindo no sentido de existência de correspondências sonoras corretas, ou seja, passa a existir a preocupação de identificar alguns sons das sílabas e fazer-lhe corresponder as letras corretas.

4º Nível – Escrita Alfabética: As crianças já escrevem mais ou menos uma letra por cada fonema, mas ainda não conhecem as regras de ortografia.

De uma forma resumida, Inês Sim-Sim (2006) explica-nos que o acesso à escrita dá-se através do conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se parte do princípio que cada fonema corresponde a uma unidade específica, o grafema. De acordo com esta autora, a aprendizagem formal da escrita num sistema alfabético como o da língua portuguesa, requer que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas e que existe uma correspondência entre a oralidade e a escrita. Assim, tal como havíamos já apreendido, ao longo do ensino pré-escolar, as crianças vão progredindo nas suas concetualizações, sendo essa progressão resultante das oportunidades que são dadas às crianças de interagirem com o escrito. Deste modo, a sequência de desenvolvimento destes quatro níveis referidos pode não ser completamente linear, no entanto, não é aleatório. Cada criança deverá progredir dentro do que for possível e, portanto, é de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um, respeitando a sua progressão e não tentar acelerá-la. O objetivo do ensino pré-escolar deverá ser o de proporcionar oportunidades para que todas as crianças possam explorar a escrita e aprender a brincar, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa. Não se espera por isso que tenham todas que atingir um determinado nível durante a frequência no jardim-de-infância, mas antes respeitar o tempo e as oportunidades que precisam para irem evoluindo sem problemas ou pressões. Isto porque o desenvolvimento da escrita depende de etapas de desenvolvimento e é também essencial que a motricidade fina esteja inteiramente estabelecida, para que a criança possa adquirir a capacidade de escrever.

1.3 Aquisição da leitura no Ensino Pré-escolar

É de largo consenso o facto de se considerar a leitura como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contido (Curto, Morillo & Teixidó, 2000), citado por Lourdes Mata (2008). Este é um processo muito complexo e, tal como a escrita, não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino direto e intencional. As Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar (1997), apresentam algumas referências especificamente sobre o contacto e o desenvolvimento de competências de leitura, podendo nós considerar que se enquadram em três aspetos centrais: comportamentos e estratégias do leitor, contactos com diferentes suportes de leitura e desenvolvimento do prazer, gosto e vontade de ler. Faz-se também alusão à importância do papel do educador em proporcionar o contacto com diferentes suportes, apoiando a sua exploração de modo a que as crianças se vão apropriando das funções da leitura, tentando que “(...)com as informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o seu sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam informação” (Ministério da Educação, 1997, p. 71). Estas interações contextualizadas, significativas e informais promovem não só a valorização da leitura, como também do prazer a ela associado, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental, pois “(...) é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças(...) suscitam o desejo de aprender a ler (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Nos últimos anos, vários autores têm vindo a desenvolver diversificados trabalhos de investigação que identificam os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, como também para o desenvolvimento de conceções emergentes de literacia (Mata, 2006). É por isso indiscutível a importância da prática de leitura de histórias enquanto prática regular, pois proporciona interações e partilhas de ideias, o desenvolvimento de conceções e vivências. É de realçar o papel fundamental que as práticas familiares desempenham a este nível (Santos, 1990), nomeadamente a

relação dos pais com a leitura e as práticas de leitura partilhada entre pais e filhos (Wells, 1985). Também os autores Bettelheim e Zelan (1983) consideram que a aprendizagem da leitura é facilitada quando as crianças adquirem em casa o prazer pela leitura: “Não é pelo seu valor intrínseco, mas pela atitude positiva dos pais em relação a ela que a leitura atrai a criança... Ela vê que os seus pais se fascinam com as suas leituras, e é isso que lhe provoca o desejo de saber ler” (Bettelheim & Zelan, 1983, citado por Martins, 1996, pp. 54-55).

O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplos aspetos e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita. À semelhança do que verificamos para a escrita, também o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamento e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite não só a compreensão deste complexo processo, como ajuda também a proporcionar as melhores condições e apoios para o seu desenvolvimento. Quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, mais ou menos estruturadas. Quando as crianças se apercebem da funcionalidade da leitura, interessam-se mais por ela e identificam um maior número de razões para lerem, como, de igual modo, quando desenvolvem interações positivas, vão aumentando em paralelo, atitudes positivas face à leitura. Consideram-se assim vetores fundamentais na promoção de motivações para a leitura os sentimentos de competência e o interesse demonstrado pelas crianças.

No geral, as crianças apresentam atitudes positivas face à leitura muito antes de iniciarem o ensino formal, criando motivação para a sua aprendizagem. Tal facto deve-se, em grande parte, ao reflexo das experiências positivas e funcionais existentes no jardim-de-infância em torno da leitura. Segundo Lourdes Mata (2006), foram identificadas três dimensões nos perfis motivacionais para a leitura em crianças do ensino pré-escolar: o prazer pela leitura; o valor da leitura e o autoconceito de leitor. O prazer da leitura está relacionado com o prazer que as

crianças retiram da leitura, sendo por isso um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca para a leitura. Esta é uma dimensão de extrema importância ao qual se deve estar atento, visto que as situações de interação com a leitura que se proporcionam às crianças deverão ser positivas para que estas possam, por sua vez, e de forma gradual, desenvolverem atitudes de interesse para com a leitura. O valor e importância da leitura reporta-se ao valor que as crianças atribuem à leitura, sendo que este poderá ter diversas origens. Surge, assim, muitas vezes associado à percepção da funcionalidade da leitura e, consequentemente, à compreensão da sua utilidade. Já o autoconceito de leitor, tal como foi referido para a escrita, está de acordo com a percepção de competência para a leitura que a criança julga ter de si própria. Esta começa a estrutura-se muito cedo, sendo por isso extremamente essenciais as reações e os incentivos às primeiras tentativas de leitura de quem rodeia as crianças. Mesmo tendo consciência de que ainda não sabem ler, estas deverão sentir-se competentes nas suas tentativas e deverão compreender os avanços que vão fazendo.

O desenvolvimento da leitura acontece de forma paralela ao desenvolvimento da linguagem, sendo facilitado e promovido, tal como já foi mencionado anteriormente, pela exposição a textos significativos e a situações positivas. De acordo com Smith (1971), citado por Moniz (2009), a aprendizagem da leitura decorre de uma forma natural e contínua, sendo que as crianças constroem as suas aprendizagens na medida em que são confrontadas com algo a que atribuem significado e utilidade, sentindo-se capazes de o fazer. Para Wadsworth (1984), citado por Moniz (2009), aprender a ler implica a capacidade de se construírem regras, sendo necessário que as crianças descubram, nesse sentido, o que são letras e palavras. A construção dessas regras não se faz de forma passiva, pelo contrário, parte da atividade das crianças como resposta ao desequilíbrio provocado pelos processos de assimilação e acomodação das regras de escrita em estruturas cognitivas. Isto é, para que as crianças possam compreender uma palavra, é necessário que tenham construído uma estrutura que dê significado ao que estão a ler. Os modelos de aquisição de leitura têm utilizado dois paradigmas diferentes. Se para certos autores, o processo de leitura é o mesmo para leitores principiantes e para leitores experientes e as diferenças entre ambos são apenas qualitativas, outros defendem que na realidade existem várias diferenças no processo de leitura entre os leitores, definindo diferentes estágios que se distinguem entre si

pelos processos utilizados por estes. Segundo a perspectiva de Goodman (1977) o desenvolvimento da leitura é paralelo ao da linguagem, sendo “facilitado pela exposição da criança a textos significativos, o que quer dizer que não é necessário termos consciência das unidades que compõem a escrita, como também não precisamos de ter consciência dos sons da fala para a entendermos” (Goodman, 1977, p. 317).

Partindo assim da ideia central de que a leitura é muito mais do que dominar a técnica de juntar letras em sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases, algo que já de si é bastante complexo e necessita de um grande esforço por parte do leitor, vejamos o que certos autores entendem sobre tão importante competência, ler. Para João Lopes (2006), ler fomenta o desenvolvimento do raciocínio e do sentido crítico, o gosto pelo conhecimento, a imaginação e uma inteligência sensível, sintetizando, promove a formação da pessoa. Fernanda Leopoldina Viana (2002), seguindo esta linha de pensamento, afirma que ler envolve a aquisição de uma competência que é simultaneamente cognitiva, cultural e social. Estas duas perspectivas harmonizam-se para que possamos compreender que quando lemos, acedemos a informações até então desconhecidas e que este acesso nos possibilita a transformação dessas mesmas informações em conhecimento. A leitura torna-se assim numa forma de crescimento e aprendizagem, fundamental para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal. Não nos restam dúvidas de que ler é então um processo que envolve uma certa complexidade e que é “o produto de várias estratégias simultâneas e em interação” (Zagar, 1992, citado por Martins, 1996, p. 17). Ler deverá ser um prazer que passa pela curiosidade de conhecer e saber mais, lemos por isso com diferentes finalidades e múltiplos sentidos. Desse modo, “ em qualquer forma de leitura, a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e aprender o significado do que se lê” (Viana, 2002, p. 5). Ainda assim, “ de um ponto de vista abrangente e integrador, saber ler é: compreender, julgar, apreciar, criar. A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações o que a torna numa atividade particularmente complexa” (Viana, 2002, p.3). A leitura deve tornar-se por isso “uma atividade criativa, formativa que favorece o desenvolvimento da criança” (Viana, 2002, p. 6). Esta autora reforça então a ideia de que os objetivos da leitura serão mais bem compreendidos pelas crianças, através das oportunidades de

interação com a linguagem escrita que tiverem tido antes da sua entrada para o ensino obrigatório. Ora correspondendo o ensino pré-escolar ao espaço de tempo que precede a entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, é de extrema importância e, tal como já foi mencionado anteriormente, que os profissionais desse nível de ensino reflitam sobre as ações que aí desenvolvem, quer ao nível da leitura como da escrita emergentes, pois como nos referencia Iris Pereira (2011), as crianças em idade pré-escolar progridem nas suas concetualizações, como resposta às oportunidades que lhes forem sendo dadas relativamente às experiências e contatos com materiais escritos.

Centrando-nos assim na ideia de que a aprendizagem da leitura é uma construção que se faz de forma gradual e com acompanhamentos, que varia com o desenvolvimento da criança e que em consequência disso os processos implicados na leitura diferem conforme a idade e o nível de leitura, para Amélia Lopes *et al.* (2004) um dos primeiros modelos desenvolvimentais da leitura que surgiu foi o modelo de Uta Frith (1985). Este modelo considera que a leitura se desenvolve em três etapas: etapa logográfica; alfabética e ortográfica, conforme a estratégia utilizada pelas crianças para lerem. Enquanto que a leitura da primeira etapa se caracteriza pela utilização de estratégias logográficas, em que as crianças reconhecem algumas palavras, utilizando a sua configuração total ou alguns indicadores gráficos mais salientes, na etapa alfabéticas, as crianças utilizam as correspondências grafema-fonema. Para conseguir chegar a esta fase as crianças terão já aprendido as letras, a segmentar palavras e a aplicar correspondências de cada um. Na etapa ortográfica, já reconhecem a palavra de uma forma direta, pois a prática da leitura permite às crianças identificar imediatamente os padrões ortográficos da sua língua.

A aprendizagem da leitura implica, portanto, a descobertas das intenções comunicativas da linguagem escrita e a descoberta do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, ou seja, a compreensão de que existe um sistema de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita e que esse sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral. Nas línguas de ortografia alfabética, como é o caso da língua portuguesa, são essenciais as competências metalinguísticas, pois são estas que vão auxiliar a criança na perceção de que as frases são constituídas por palavras e que estas, por sua vez, são constituídas por unidades menores, as sílabas. No nosso sistema de escrita “é assumido como princípio que as unidades

mínimas de som da fala são representados pelos grafemas, sendo o alfabeto o conjunto de letras com as quais é possível representar graficamente todos os sons de uma língua” (Sim-Sim, 2010, p. 116). No entender de Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clarisse Nunes (2008), o código alfabético obriga não só à compreensão de que a linguagem escrita representa a linguagem oral, como também de que as letras são exatamente os fonemas. Margarida Pocinho (2007) salienta que para se aprender a ler num sistema alfabético como o nosso, é essencial que as crianças sejam capazes de analisar foneticamente as palavras, visto que o alfabeto representa foneticamente a fala. Os futuros leitores terão de ter consciência de que “a escrita é regida pelo princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas” (Sim-Sim, 2006, p. 140), e que ler implica não só reconhecer e nomear as letras, como também juntá-las. O desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem e em particular da consciência fonémica parece, por isso, ter um papel fulcral na aprendizagem da leitura, visto esta consciência ser essencial para se poder pensar nas relações entre linguagem escrita e linguagem oral, sendo que diversos autores a apontam como a chave para a transição, juntamente com o conhecimento do nome das letras, entre fases mais primárias de leitura e fases mais avançadas. Durante muitos anos defendeu-se que o processo de ler e escrever mobilizava fundamentalmente competências ao nível da diferenciação preceptiva-visual, da coordenação visuomotor, esquema corporal e lateralidade e, por isso, a leitura era considerada como uma atividade visual e perceptiva, porém, hoje, como defende Filomena Viana (2006) através do contributo da investigação no domínio da Psicologia Cognitiva, a leitura é vista como uma atividade complexa que envolve competências cognitivas e linguísticas.

Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007) referem que quando as crianças não conseguem segmentar os sons da fala têm muitas dificuldades em corresponder um fonema a um grafema. Para que uma criança possa interpretar o código alfabético é necessário que consiga identificar e isolar conscientemente os sons da fala, visto que aprender um código alfabético abriga a transferências de unidades do oral para a escrita. Por essa razão, a primeira tarefa do ensino pré-escolar deverá basear-se na promoção e desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, através do desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da

língua. Assim, é fulcral que o educador de infância estimule e facilite este processo de aprendizagem desde muito cedo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e metalinguístico das crianças, pois Inês Sim-Sim (1998) defende que todas as crianças desenvolvem a sua capacidade linguística através da reflexão sobre segmentos mínimos como os sons, o que favorece uma melhor aquisição da leitura, visto que lhe permite redescobrir os segmentos frásicos que vão trabalhando oralmente. Deste modo, e porque “a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelo, dar-lhes o exemplo para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores” (Mata, 2006, p. 56). Nas suas investigações e práticas, Lourdes Mata (2007) conclui que devemos agir normalmente com a leitura e também com a escrita, porque na realidade fazem parte do nosso dia a dia de forma natural. Não devemos tornar a sua abordagem artificial e descontextualizada, como algo muito técnico, que nada tem que ver com a leitura e escrita do mundo real. Esta será para a autora “a melhor forma de desenvolver nas crianças projetos pessoais de leitores, consistentes e ajustados” (Mata, 2006, p. 20).

1.4 O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da Leitura e Escrita no Ensino Pré-escolar.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que se inicia com o nascimento da criança, prolongando-se depois ao longo da sua vida e que pressupõe um conjunto de competências, aos vários níveis de desenvolvimento, nomeadamente cognitivo, linguístico e motor. É fundamental que os educadores compreendam o funcionamento desses processos de forma a promover momentos de ensino/aprendizagem nesse domínio. Diversos estudos realizados no âmbito das conceções dos educadores de infância acerca da aquisição da leitura e escrita no pré-escolar demonstram que estes profissionais consideram que a educação pré-escolar deve promover e facilitar a abordagem nesses dois domínios. Estes revelam também que os profissionais consideram que as crianças assumem um papel importante neste processo, sendo fundamental que compreendam para que servem tanto a leitura como a escrita, devendo, por isso, ser-lhes dadas diversas oportunidades para observar, explorar e refletir sobre situações de leitura e escrita.

Assumindo uma perspetiva socioconstrutivista do desenvolvimento global da criança, importa realçar a importância do papel do educador no processo da motivação para a leitura e a escrita no ensino pré-escolar. Estudiosos desta matéria defendem que o educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta, no sentido de querer aprender a ler ou escrever. É partindo destas manifestações que o profissional deve agir, e, consequentemente tirar proveito dessa vontade e de qualquer situação que possa surgir, com o intuito de facilitar a sua evolução. Alzira Silva (1991) é de opinião de que o ato educativo deve ser organizado e estruturado em torno dos conhecimentos, capacidades e interesses da criança, partindo de experiências reais e concretas, pois só assim “se percebem as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita.” (Silva, 1991, citado por Niza & Martins, 1998, p. 40)

O jardim-de-infância tem hoje, mais do que nunca e pelos apelos que lhe são lançados pela sociedade, a responsabilidade acrescida de impulsionar atividades promotoras do gosto pela leitura e pela escrita, para que as crianças, a seu tempo,

se possam ir transformando em leitores fluentes e eficazes, sabendo retirar as informações necessárias para construir o seu conhecimento. O educador deve, assim, fomentar práticas que sirvam de exemplo e que modelem o ato de ler, pois “a modelagem constitui uma poderosa forma de ensino e de aprendizagem” (Lopes, 2006, p. 64). O educador apresenta, então, a dupla função de sensibilizar as crianças do pré-escolar para importância da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que implementa e utiliza estratégias facilitadoras que permitam à criança não só compreender o que ouve ou fala, mas também refletir sobre os sons que ouve e produz. Neste sentido, não se pretende uma abordagem formal à leitura e à escrita, mas sim a promoção, o facilitar da emergência da linguagem escrita, encarando “a literacia enquanto competência global para a leitura, no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Organizando ambientes educativos em que os textos escritos têm um papel relevante, o educador está a encorajar a emergência de comportamentos de leitura e escrita. Contactando desde cedo com a linguagem escrita, depressa as crianças vão aprender a distinguir a escrita do desenho, começando depois a tentar reproduzir o código escrito: “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Nesse sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 69). Segundo Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1998), o educador tem como principal papel estar atento e valorizar estas tentativas de escrita, pois quando as aceita e conversa sobre elas, está a fazer a tradução da garatuja da criança para uma escrita correta, estando também a ajudá-la a aprender a escrever e a incentivá-la para que o faça mais vezes. Ao registar à frente da criança a sua oralidade, quando vai pronunciando as palavras à medida que vai escrevendo, quando lê da esquerda para a direita o que escreveu, o educador está a ajudar as crianças a evoluírem nas suas conceções. Neste sentido, o educador assume o papel de intermediário, enquanto leitor e escritor das vivências que dizem respeito diretamente às crianças com quem interage, como forma de lhes proporcionar

situações em que estas se apercebiam informalmente da relação entre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Isto é, “o educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isso” (Fernandes, 2005, citado por Moniz, 2009, p. 65).

Assumindo que o caminho como leitor começa muito antes do início da aprendizagem formal, fica claro que, embora exista uma certa componente natural e espontânea que conduz à chamada emergência da leitura e da escrita, é preciso, para um comportamento leitor consciente, dotado de sentido crítico e eficaz, todo um trabalho de estimulação ao nível da linguagem oral e um contacto precoce com materiais que utilizem a linguagem escrita, para que o futuro leitor apreenda e compreenda as formas e características da linguagem oral, da linguagem escrita e da relação que existe entre as duas. Isto implica ser capaz de refletir sobre o conhecimento que se tem da vertente oral da língua. Desta forma, em contexto de jardim de infância, o educador deve preocupar-se em apresentar à criança uma abordagem que lhe permita o maior número possível de experiências de manipulação formal das unidades da língua. É necessário, e muito importante, despertar na criança o desejo de aprender a ler, incentivando uma atitude positiva para com os livros, as histórias, os poemas. Se quisermos ativar na criança os mecanismos que a levam a ler e a apreciar a leitura, é necessário torná-la consciente de que a linguagem escrita, as palavras escritas, seja qual for o suporte em que se encontram, são portadoras de significado e nos transmitem, tal como quando falamos, as mais variadas mensagens. É preciso que o educador trabalhe no sentido de desenvolver nas crianças os chamados comportamentos emergentes de leitura. Estes comportamentos são o reflexo de um conjunto de conceitos, competências e atitudes de grande complexidade, cujo processo de desenvolvimento é gradual, está dependente do contacto com o material impresso e tem início num conhecimento intuitivo, que as crianças já possuem no jardim de infância, até chegar a um domínio consciente e bem explícito.

Amélia Lopes et al. (2004) referem que o trabalho a realizar com as crianças possui características valiosas. As competências linguísticas devem ser exploradas ao longo de diversas atividades de forma integrada, as rotinas devem

compreender tempo de exploração linguística, as produções individuais devem ser encorajadas e, por último, as atividades propostas devem ter em conta os desempenhos de cada criança. No quadro que se segue, apresentam-se algumas orientações, dadas por Amélia Lopes et al. (2004), sendo descritas estratégias que o educador deverá utilizar para a promoção da leitura e da escrita em crianças de cinco anos de idade.

Quadro 1. Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos de idade, segundo Lopes et al. (2004, p. 87)

2. Experimentar tarefas de leitura e escrita (aos cinco anos)	A criança desenvolve um conjunto de conceitos básicos e inicia o seu envolvimento e experiência em tarefas de leitura e escrita.
	<p>Atividades que a criança deverá experimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Envolver as crianças em conversas sobre atividades de leitura e escrita. b. Encorajar atividades de leitura e escrita na sala de atividades; c. Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som-grafia em contextos significativos; d. Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinando-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente); e. Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humana, etc.); f. Assegurar tempos para a escrita nas atividades diárias (registos de grupo, oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho); g. Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato); h. Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária); i. Permitir o envolvimento da criança em atividades que implicam leitura

	<p>e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.);</p> <p>j. Realizar jogos e atividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como “o rei manda” ou a realização de recados).</p>
--	--

Como podemos aferir da observação do Quadro 1., os educadores devem utilizar diversas estratégias de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e da escrita. Todas estas estratégias ajudam as crianças a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. É por isso importante que, tal como refere Vygostky na sua teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), as crianças tenham o acompanhamento de um adulto.

Huey (1908) “foi quem pela primeira vez evidenciou a importância das competências vividas durante a infância” (Viana, 2002, p. 27). Entre outros, Marie Clay (1972) “demonstrou o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a leitura em paralelo com o desenvolvimento da linguagem oral” (Viana, 2002, p. 29). A pesquisa levada a cabo por esta autora, tendo sido orientada para os já referidos comportamentos emergentes da leitura e escrita, atribui grande significado às interações das crianças com os adultos durante a infância, no desenvolvimento da leitura. Assim, defende que a aprendizagem da leitura e da escrita só terá êxito se os educadores a encararem como fundamental e se a sua ação para com as crianças for intencional. Logo, os profissionais podem e devem encorajar nas suas crianças a emergência de comportamentos de leitura. Para isso deverão começar por criar um ambiente onde o escrito tenha um papel relevante nas rotinas do seu dia-a-dia, pois o ambiente pedagógico determina, de modo decisivo, as futuras relações que a criança estabeleça com o material escrito. Seguindo as propostas de Amélia Lopes et al. (2004), o educador poderá desenvolver atividades que destaquem a função da leitura e escrita, como por exemplo, identificar etiquetas no espaço envolvente; contar e recontar histórias; encorajar a experimentação do escrito nos desenhos e registos; envolver as

crianças em jogos de linguagem; estabelecer a correspondência som/letra; incentivar o uso regular da biblioteca da sala.

Ainda na linha de pensamento destes autores, de acordo com McGee e Richgels (1996), citados por Lourdes Mata (2006), existem seis papéis principais que o educador deverá desempenhar numa abordagem à linguagem escrita: 1. Seguir as pistas das crianças; 2. O educador deve planejar rotinas que incluam leitura e escrita funcionais; 3. Modelar estratégias de leitura e escrita de forma a apoiar as crianças na sua leitura e escrita; 4. Dar atenção ao que a criança escreve; 5. Transferir de uma forma gradual a responsabilidade da leitura e da escrita para a criança; 6. Planejar atividades de grupo e individuais que envolvam a leitura e a escrita. No jardim de infância, o educador deverá proporcionar experiências com materiais escritos de modo a promover a compreensão das convenções da escrita, assim como das suas funções e finalidades. Através de registos como o quadro de presenças ou de atividades, a criança terá a oportunidade de observar alguns aspetos importantes, nomeadamente que é o texto que transporta a maior parte da informação e não a imagem. A par das experiências com o escrito, Amélia Lopes. et al (2004) afirmam que o educador deverá proporcionar, o mais sistematicamente possível, atividades que desenvolvam a exploração consciente das características das palavras, nomeadamente através de cantigas, rimas ou lengalengas, bem como a exploração da consciência das regularidades fonológicas, visto que a sensibilidade fonológica e a consciencialização sobre a relação entre o oral e o escrito desempenham um papel fulcral no que respeita à aprendizagem da leitura e escrita.

É necessário, então, proporcionar-lhe as experiências necessárias que as levem à reflexão e despertem a sua curiosidade, num ambiente linguístico rico, através de experiências linguísticas diversificadas, sendo as atividades de promoção da consciência linguística, em geral, e as de consciência fonológica, em particular, fundamentais para esse desenvolvimento.

Contudo, a exploração da leitura e da escrita deverá apenas acontecer a partir do momento em que as crianças demonstrem interesse e vontade, devendo o jardim de infância assumir um papel essencial no que se refere à apropriação da

funcionalidade deste dois domínios da linguagem. É importante que o educador tenha em consideração a forma como aborda e explora estes conteúdos, devendo criar esses momentos a partir de outros, incentivando e motivando a criança, partindo das suas ideias e interesses, dando-lhe a oportunidade de contactar com esses dois domínios de forma imaginária, descontraída e enriquecedora. Para encorajar e motivar a emergência dos comportamentos de leitura, o profissional deverá organizar ambientes educativos que despertem a curiosidade da criança e, desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita só terá sentido se for feita de forma lúdica, funcional, interessante e desafiadora.

Iris Pereira (2011) deixou claro que, cada vez mais, o educador deve refletir sobre as suas práticas, assumindo mesmo um trabalho que envolve a procura de fundamentação teórica para o que realiza, de uma forma crítica e (re)construtiva para o seu próprio saber. É, pois, de extrema importância que os educadores desenvolvam um espírito inovador, e que considerem a leitura e a escrita processos a adquirir no pré-escolar e não apenas no ingresso no 1º Ciclo.

1.5 O Papel da Linguagem na Aquisição da Leitura e da Escrita no Ensino Pré-escolar

Por todos nós é sabido que a linguagem é considerada como a primeira forma de socialização das crianças, pois é através dela que, mesmo antes de aprender a falar, as crianças acedem a crenças, valores e regras, adquirindo um conjunto de conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento holístico. Assumindo a linguagem um papel fulcral na interação do ser humano com a sociedade e o ambiente onde está inserido, esta permite a estruturação do pensamento dos indivíduos, bem como a comunicação com os outros. De acordo com Inês Sim-Sim (1998), citada por Moniz (2009), a linguagem permite receber, transportar e armazenar informação, comunicar e reorganizar o pensamento. O desenvolvimento da linguagem prende-se com a utilização da mesma pelas crianças, passando esta por um processo contínuo e gradual.

Partindo do princípio de que “a oralidade precede a linguagem escrita e funciona como factor facilitador da aprendizagem da leitura” (Viana, 2002, p.19), é necessário clarificar um pouco mais o tipo de relação existente entre estas duas formas de linguagem, que apresentam modos de funcionamento diferenciados, existindo mesmo autonomia da linguagem oral relativamente à linguagem escrita. Não podemos no entanto esquecer, que a linguagem escrita assume um importante papel de representação da linguagem oral, realçando a ideia de que a escrita está intimamente relacionada com a oralidade. Isto é, “A linguagem escrita enquanto representação da linguagem oral está intimamente ligada à própria oralidade e exige a capacidade de descontextualização do discurso oral o que requer controlo e uma reflexão constante sobre o conhecimento do oral” (Sim-Sim, 2006, p.139).

Aceitando a ideia de que o domínio da linguagem oral é uma condição básica para o domínio da linguagem escrita, é mais fácil compreender que o complexo processo da aprendizagem da leitura será, para a criança, tanto mais fácil, quanto maior for a sua capacidade para entender a relação que existe de forma inequívoca, entre o que se fala e o que se escreve ou lê. É dessa forma necessário que a criança seja conduzida a perceber que “as palavras escritas significam

coisas” (Guisado & Rico, 1999, p. 11). Esta relação passa por entender a linguagem oral como sendo a manifestação natural e espontânea, enquanto forma de comunicar e a linguagem escrita como uma outra dimensão da linguagem. Segundo Maltingly (1972), esta é ”uma atividade secundária que implica a consciência de certas dimensões da linguagem oral” (Maltingly, 1972, citado por Silva, 2006, p.126), o que requer uma nova forma de conhecimento, fruto de maior reflexão e entendimento das regras exigidas pela escrita. Também Inês Sim-Sim (2006) refere que “A criança evolui nos conceitos que formula sobre a escrita em consequência de se tornar progressivamente consciente dos sons da sua língua materna” (Sim-Sim, 2006, p. 172).

Num sistema alfabético como o nosso, não é fácil, para a criança, adquirir capacidades de reflexão sobre a linguagem oral que utiliza. É preciso ajudá-la a analisar a linguagem oral e a aceder ao princípio alfabético que codifica e rege a linguagem escrita. A criança precisa de ser levada a compreender que, apesar da linguagem oralizada surgir de forma autónoma relativamente à escrita, existe uma relação de grande proximidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A criança precisa de compreender então “o sistema de correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral e de que forma o sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral” (Martins, 1996, p.77). É preciso que a criança aprenda e entenda as regras que unem as unidades da fala às unidades da escrita, regras essas que, segundo o mesmo autor, apenas poderão ser descobertas, nunca aprendidas com um ensino explícito. Mas que regras são estas de que falamos? Falamos, por exemplo, da ordenação temporal com que as unidades da fala são representadas na escrita – da esquerda para a direita, de cima para baixo – ou dos espaços entre as palavras, não esquecendo que, no nosso sistema alfabético, as unidades da linguagem oral, os fonemas, passam à linguagem escrita sob a representação de letras (grafemas).

As crianças quando ingressam o ensino pré-escolar possuem já um certo nível de desenvolvimento da linguagem oral, mas não dominam o código escrito e as estruturas da língua. Compete, assim, ao jardim-de-infância um grande objetivo, desenvolver progressivamente a competência linguística da criança, visto o seu nível de desenvolvimento da linguagem oral influenciar e condicionar a iniciação

na linguagem escrita. Dessa forma, cabe ao educador, enquanto mediador neste processo de aprendizagem, o papel de ajudar as crianças nesta aquisição. Deverá ser capaz de estimulá-las verbalmente e de criar empatia, promovendo o desenvolvimento da linguagem através de interações recíprocas, ativando e estimulando as interações verbais das crianças. Esta aprendizagem deverá basear-se, tal como as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar nos dizem, na exploração do caráter lúdico da linguagem, no prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. Este é um local privilegiado, porque aqui as crianças aprendem e brincam ao mesmo tempo, através de rimas, canções, trava-línguas ou lengalengas “que facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 1997, p. 67), ajudando-as a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais de um discurso mais enriquecido.

CAPITULO 2

Consciência Fonológica, uma competência complexa

Consciência Fonológica, uma competência complexa

2.1 Desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Cada vez mais se investiga a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização e nestes últimos anos aumentou substancialmente o número de estudos acerca desta temática. Um dos fatores definidos pela literatura existente como crucial no processo de aquisição da linguagem escrita é a consciência metalinguística. Segundo Maria Cristina Silva (2007) e Inês Sim-Sim (2006), para que a consciência metalinguística se desenvolva é necessário que a criança tenha um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das regras de funcionamento da sua própria língua. A consciência metalinguística tem várias habilidades que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. A consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. A consciência morfológica é definida como a reflexão e manipulação intencional do processo de formação das palavras, e a consciência sintática manifesta-se na capacidade de avaliar a gramaticalidade (Mota & Silva, 2007; Silva, 2007). Estes autores referem que é importante ter a perceção de que a emergência da consciência sintática é a mais tardia das três, visto a criança ter dificuldade em se abstrair do conteúdo da frase para focar a sua atenção sobre a forma da mesma. Sabemos que a reflexão que as crianças, em idade pré-escolar, fazem acerca da sua própria língua é, muitas vezes, intuitiva e pode debruçar-se sobre as várias habilidades metalinguísticas: quando as crianças tomam consciência dos segmentos sonoros das palavras, desenvolvem a consciência fonológica; quando são capazes de identificar as palavras nas frases, desenvolvem a consciência morfológica; ou, ainda quando são capazes de adequar gramaticalmente as frases, utilizam a consciência sintática.

De todas as habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica é a mais estudada e será a competência explorada neste projeto, dado que as pesquisas que têm sido realizadas em Portugal, principalmente a partir dos anos 90, mostram a importância desta habilidade para a aquisição da leitura e da escrita. À medida que vão aumentando os seus conhecimentos sobre a língua materna, as crianças vão-se tornando progressivamente mais capazes de refletir sobre os sons dessa língua. Essa reflexão, “ainda que intuitiva pode incidir sobre os segmentos sonoros das palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 48). É essa capacidade de refletir e analisar os segmentos sonoros que constitui a questão central da consciência fonológica. Assim, consciência fonológica é a competência metalinguística que nos torna capazes de analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, isto é, de entender que as palavras são feitas de sons, o que, por sua vez, implica a capacidade consciente e intencional de prestar atenção às unidades linguísticas, de pensar sobre elas, de as identificar e manipular (Wagner e Torgesen, 1987; Gombert, 1990; Tunmer et al., 1991, citado por Martins, 1996). Esta competência surge num processo contínuo, à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis, indo desde a simples sensibilidade aos sons, sejam eles os sons da fala ou outros, até à manipulação voluntária desses mesmos sons, implicando a capacidade de mobilizar habilidades de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação silábica e fónica. Assim, ao realizarmos a análise dos sons da fala, podemos verificar que as palavras podem ser decompostas em unidades de menores dimensões, existindo uma graduação na sua complexidade, desde as sílabas, passando pelas unidades intrassilábica até aos fonemas. Percebemos, então, a evolução da consciência fonológica como um processo que se orienta no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos, sendo as tarefas de análise silábica e intrasilábica mais fáceis do que as fonémicas e, de igual forma, as tarefas que pressupõem a manipulação dos diferentes segmentos, sílabas ou fonemas, apresentam um maior grau de dificuldade, relativamente às de reconhecimento e segmentação. Vários estudos surgem como suporte destas ideias, como os de Treiman (1983, 1985) e Maclean Bradley (1989), citados por Martins (1996), que “apontam para a ideia de que a capacidade de segmentar fonemas é precedida pela capacidade de segmentar unidades silábicas” Martins (1996, p. 81).

Como defendem Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clarisse Nunes (2008), a consciência fonológica apresenta dois níveis: um inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas e um segundo, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas, manifestando-se apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura. Corroborando esta perspectiva Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007) acrescentam que é por isso que as crianças no pré-escolar conseguem dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecerem este conceito, pois as suas primeiras tentativas de escrita remetem para a natureza intuitiva da sílaba. Podemos assim dizer que a consciência fonológica se processa em diferentes patamares de conhecimento, que correspondem a outros tantos níveis de análise, a saber:

1. O patamar da sensibilidade fonológica, envolve as capacidades de discriminação auditiva e de deteção e produção de rimas, sendo a discriminação auditiva entendida como a capacidade de identificar e categorizar sons. As capacidades de ouvir de forma atenta e seletiva e de discriminar diferentes sons são fundamentais para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer na compreensão do oral, para além de constituírem requisitos necessários para o domínio de um sistema de escrita alfabético como o nosso. Neste patamar, os jogos de escuta revelam-se de grande importância. Estes jogos são tarefas que exigem o treino das capacidades de atenção, concentração e respeito pelas regras básicas da comunicação. Na sequência dos jogos de escuta, e ainda dentro deste primeiro patamar, encontram-se as rimas, que contemplam a introdução dos “sons” das palavras e visam uma iniciação mais formal às tarefas de consciência fonológica, já que, através da sua exploração, a atenção das crianças pode ser direcionada com relativa facilidade para as diferenças e semelhanças entre os sons das palavras. As tarefas relativas às rimas têm como objetivo mais geral o fazer despertar a atenção das crianças para os sons da fala e, como objetivos de carácter mais específico, a identificação, reconhecimento, agrupamento e evocação de palavras que terminam com o mesmo som.

2. O patamar da consciência silábica envolve as tarefas que têm como principal objetivo desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as. Ou seja, favorecem a identificação de similaridades sonoras ao nível das sílabas e envolvem capacidades muito específicas, como a contagem, que é a capacidade de identificar o número de sílabas contidas numa palavra; a segmentação, ou capacidade para dividir as palavras nas sílabas que as compõem; a reconstrução, ou capacidade para formar palavras completas a partir de sílabas isoladas; a evocação, que é a capacidade de produzir palavras a partir de uma determinada sílaba inicial e a manipulação, que é a capacidade para retirar, acrescentar ou trocar a ordem das sílabas numa palavra, originando palavras novas.

3. O patamar da consciência intrassilábica constitui a capacidade para isolar unidades dentro da sílaba e caracteriza-se como um nível de consciência intermédio entre a apreensão da sílaba e do fonema, podendo facilitar a identificação dos segmentos fonémicos.

4. O patamar da consciência fonémica envolve a análise fonémica, a qual se manifesta mediante as seguintes capacidades específicas, semelhantes às da consciência silábica: a contagem, ou a capacidade para identificar o número de fonemas contidos numa palavra; a segmentação ou a capacidade de dividir palavras nos fonemas que as compõem; a reconstrução ou a capacidade para formar palavras completas, partindo de fonemas isolados; a manipulação fonémica, a capacidade para retirar, acrescentar e até mudar fonemas numa palavra, originando palavras novas.

Para Ana Cristina Silva (2003) a consciência fonológica é diferente de consciência fonémica, pois esta segunda corresponde ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, enquanto a primeira é mais abrangente, porque para além da consciência fonémica abrange, também, as unidades maiores do que os fonemas (palavras, sílabas). Isabel Correia (2010) vem relembrar que a consciência fonémica é uma habilidade fonológica complexa e que requer um grau de abstração maior, por isso, deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica. O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se, então, a partir de uma

sensibilidade a unidades maiores da fala (palavras e sílabas), evoluindo até à apreensão de unidades menores (fonemas). O treino da consciência fonológica deverá ter em conta esta sequência: primeiro a manipulação dos segmentos fonológicos maiores e só posteriormente, quando a criança demonstrar competência a este nível, avançar o treino com os segmentos fonémicos.

2.2 Unidades da Consciência Fonológica.

Antes de a criança ter conhecimento ou compreensão formal do alfabeto, é importante que entenda que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala. Cabe, como havemos dito anteriormente, ao jardim de infância o desenvolvimento da consciência fonológica como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. Entre diversos autores, Maria João Freitas et al. (2007) afirmam que existem três formas possíveis de consciência fonológica:

1. Consciência silábica – quando se isolam sílabas;
2. Consciência intrasilábica – quando se isolam unidades dentro da sílaba;
3. Consciência fonémica – quando se isolam os sons da fala, as unidades mínimas.

Contudo, é também feita referência à consciência de palavra. Certos autores alegam a importância que esta tem no desenvolvimento da consciência fonológica e na aprendizagem da leitura e escrita (Freitas et al., 2007; Adams et al., 2006).

2.2.1 Consciência de Palavra.

Segundo Fernanda Leopoldina Viana e Maria Margarida Teixeira (2002), um dos passos a ser dado pela criança na construção das suas competências literárias é o de aprender a segmentar frases em palavras. Maria João Freitas et al. (2007) referem a consciência de palavra como “ a capacidade que a criança tem em isolar – a unidade palavra – num contínuo de fala” (p.11). Estas autoras destacam a dificuldade que as crianças por vezes apresentam na identificação das fronteiras de palavra. No exemplo por elas apresentado, podemos verificar que, na segmentação da expressão “os amigos”, a criança processa o som final do determinante “os”, ou seja [z], como sendo parte integrante da palavra “amigos” (Freitas et al., 2007, p.11). Embora certos autores admitam que a consciência das fronteiras de palavra deva estar consolidada até à entrada na escolaridade obrigatória, outros, porém, demonstram nas suas

investigações que para as crianças em idade pré-escolar e até em início de escolaridade obrigatória é difícil isolar as palavras e identificá-las como elementos do léxico. Certo é que, muitas vezes, as crianças evidenciam, nos primeiros anos do 1º Ciclo, que a consciência desta unidade não está completamente desenvolvida, principalmente porque nestas idades o termo metalinguístico “palavra” está ainda mal adquirido. Como tal, e ainda no seguimento da obra destas autoras, é pertinente que se realizem, já em contexto pré-escolar, exercícios sobre a identificação da unidade de palavra (Freitas et al., 2007), visto ser necessário um certo grau de consciência de palavra para que as crianças possam ser bem-sucedidas na aprendizagem da leitura e da escrita, já que uma das primeiras coisas que a criança tem de ter percebido é que uma palavra oral corresponde a uma palavra escrita.

2.2.2 Consciência Silábica.

Quando se analisam tentativas de escrita infantil reconhece-se a natureza intuitiva da unidade sílaba. A criança na sua tentativa de escrita procura corresponder, ao número de letras por ela desenhado, o mesmo número de sílabas da palavra que pretende representar. Isto permite a ocorrência de uma alteração qualitativa em relação à conceptualização da escrita, dado que as crianças se apercebem, nesta fase, de que as palavras escritas podem corresponder a parte da sua expressão oral. Ferreiro e Teberosky denominam esta etapa como hipótese silábica, “em que as crianças consideram que cada grafema corresponde a um pedacinho de palavra (que corresponde, geralmente, a uma sílaba)” (Ferreiro & Teberosky, 1985 citados por Viana & Teixeira, 2002, p. 43).

Para ajudar a desenvolver a consciência silábica na criança, vários estudos apresentam uma grande variedade de tarefas que poderão ir desde a contagem de sílabas, ou batimentos para segmentar palavras, a supressões de sílabas no início, meio, ou no fim de palavras, categorizar palavras segundo um critério silábico, manipular sílabas, etc. Assim, no que diz respeito à consciência silábica, fica claro que é mais fácil para a criança segmentar uma palavra ao nível das sílabas quando

estas apresentam formatos CV (consoante/vogal) e V (vogal), do que formatos como CCV (consoante/consoante/vogal) ou CVC (consoante/vogal/consoante). Como Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos (2001) afirmam, “à medida que os diferentes constituintes silábicos vão estando disponíveis no processo de desenvolvimento linguístico da criança, estruturas silábicas mais complexas vão surgindo na produção” (p. 61)

2.2.3 Consciência Intrassilábica.

Segundo Maria João Freitas et al. (2007), a consciência intrassilábica é a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. As unidades intrassilábicas são menores que a sílaba mas maiores que um fonema. Treiman e Zukoski (1991) denominam esta competência como “o nível intermédio de reconhecimento da estrutura silábica que se situa, em termos de grau de dificuldade, entre a consciência silábica e a consciência segmental” (Treiman & Zukoski, 1991, citados por Freitas & Santos, 2001, p. 80).

Com efeito, alguns autores, entre os quais Treiman (1989), afirmam que a sílaba se pode decompor em duas partes: o Ataque e a Rima. O primeiro é a consoante ou grupo de consoantes que iniciam a sílaba. Este pode ser ramificado, quando preenchido por dois segmentos (ex. prato), simples, quando apresenta apenas um segmento (ex. mota), ou vazio, quando não é preenchido por nenhum segmento (ex. uvas). Por sua vez, a Rima é um constituinte silábico, não terminal, que agrupa o Núcleo e a Coda, estes sim constituintes terminais da sílaba. Pode ser ramificada em Núcleo e Coda (ex. mel) ou não ramificada, sendo constituída apenas pelo Núcleo (ex. má). O Núcleo é o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba, podendo apresentar um formato não ramificado, quando é preenchido por apenas um segmento ou vogal (ex. mala), ou pode ser ramificado, quando é preenchido por dois segmentos ou ditongo (ex. pão). Por sua vez, a Coda não é de preenchimento obrigatório e surge à direita do Núcleo. É um constituinte que, salvo raras exceções, não ramifica na língua portuguesa.

2.2.4 Consciência Fonémica.

A consciência fonémica é a capacidade para descobrir na palavra uma sequência de unidades mínimas, os fonemas. Este conceito é o mais tardio a surgir, visto remeter-nos para um conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala. Desenvolve-se assim de forma mais lenta que a silábica, uma vez que os fonemas são as menores unidades sonoras da língua. Os fonemas são unidades de fala representadas de forma não biunívoca pelas letras de uma língua alfabética e, desta forma, no processo de aquisição e desenvolvimento da competência leitora de uma criança, esta deve aprender a separar os sons, uns dos outros e a categorizá-los de forma a compreender como as palavras são escritas. A este tipo de conhecimento, consciente e reflexivo dos fonemas, denomina-se consciência fonémica.

Sabendo assim que o nível de complexidade cognitivo-linguístico varia nas atividades de consciência fonológica, importa que o educador tenha consciência da hierarquia de dificuldades que estas atividades podem envolver, de forma a poder planificar como as adequará ao nível de desenvolvimento de cada criança. É essencial que o treino da consciência fonológica obedeça a uma gradação, sendo apresentadas, às crianças, diversas etapas em que o grau de dificuldade vai aumentando.

2.3 A Importância da Consciência Fonológica na Aprendizagem da Leitura e Escrita.

É hoje consensual, entre vários autores, que a consciência fonológica nas suas diferentes dimensões permite efetuar predições com alguma fiabilidade sobre o sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita. Como nos referem Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007, p. 31) “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita”, sendo que as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita se associam, muitas vezes, ao desempenho em tarefas de consciência fonológica. Por essa razão, defendem que o trabalho desenvolvido na escola, desde cedo, no domínio da consciência fonológica, promoverá o sucesso escolar, prevenindo o insucesso nas tarefas de leitura e de escrita. Na mesma linha de pensamento, Carlos Reis, Ana Paula Dias, Assunção Cabral, et al (2009, p. 22) definem “o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Também para Viviane Santamaria, Patrícia Leitão e Vicente Assencio-Ferreira (2004), a consciência fonológica surge como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, para estes autores, para que se possa fazer a correspondência sistemática entre grafema e fonemas é necessário haver um mínimo de sensibilidade fonológica.

São também muitos os estudos, que reforçam esta premissa, vejam-se, por exemplo, os de Bradley e Bryant (1983); Blachman, Ball e Tangel (1994), que apontam, de forma inequívoca, para a existência de tarefas específicas, visando desenvolver a consciência fonológica, concluindo que levá-las a cabo aumenta consideravelmente a probabilidade de sucesso que a criança terá na posterior aprendizagem da leitura e de escrita. João Lopes (2006) acentua, de igual forma, a importância da consciência fonológica quando afirma que “a consciência dos fonemas em crianças em idade pré-escolar tem demonstrado um enorme valor preditivo, sendo responsável por mais de 50% da variância na competência para a leitura no fim do primeiro ano de escolaridade. Além disso, o nível de consciência fonológica à entrada para a escolaridade revela-se o mais importante determinante do

sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura” (Lopes, 2006, p. 20). De igual forma, Martins (1996, p. 72) assegura-nos que “o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem aparenta ter um papel importante na aprendizagem da leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar as relações existentes entre a linguagem escrita e linguagem oral”.

As leituras feitas até aqui ganham particular sentido se pensarmos que sendo a nossa língua escrita de tipo alfabético, ou seja, adotando um sistema em que os fonemas são representados através de grafemas e onde se estabelecem regras de correspondência entre ambos, a criança deve perceber que a ortografia não tem, obrigatoriamente, uma relação direta com a fonologia, pois uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ser representado por diversos grafemas. Esta capacidade proporciona uma maior correção na escrita, fornecendo à criança elementos que a levam a refletir no momento da escrita das palavras orais e conduz à autoavaliação de erros fonológicos (Correia, 2010). Os estádios iniciais da consciência fonológica - consciência das sílabas, aliteração e rimas - contribuem para o desenvolvimento dos estádios iniciais do processo de leitura. Para a aquisição da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas como o português, é necessário compreender o princípio alfabético. Para alcançar este princípio é necessário, como havíamos mencionado anteriormente, ter noção de que a fala pode ser segmentada, de que tais segmentos reaparecem em diversas palavras e que existem regras de correspondências entre grafema e fonema. Assim, assume-se que a consciência fonológica facilita a aquisição da correspondência letra/som, que é utilizada na decodificação. A decodificação, necessária para a aquisição do princípio alfabético, facilita o reconhecimento de palavras que, por sua vez, facilita a compreensão do texto. A consciência fonológica e a escrita desenvolvem-se, desta forma, paralelamente: a consciência fonológica contribui para os estádios iniciais do processo de alfabetização e a alfabetização leva ao processamento da análise fonêmica – aspeto fonológico mais complexo (Mansur, Calzavara, Aníbal, Lima, Cotta & Mota, 2006). A relação existente entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita é, portanto, uma relação bidirecional e recíproca, isto é, "se a consciência fonológica apoia e favorece a competência da leitura/escrita, a aprendizagem da leitura/escrita favorece a competência fonológica” (Guisado & Rico, 1999, p. 19).

Nesta perspetiva Gütschow e Capovilla (2004) afirmam que os problemas que surgem aquando da aprendizagem da leitura devem-se a dificuldades de descodificação e não de compreensão da mensagem, o que prova que a fonologia é essencial para a leitura. Adams, Foorman, Lundberg e Beller (2006, p. 23) referem que “a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”, por isso, defendem que a consciência fonológica deve ser treinada antes do processo de alfabetização. As atividades de consciência linguísticas devem, pois, ser promovidas desde o jardim-de infância, uma vez que são cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Contudo, alguns autores alertam-nos para a forma como as atividades de consciência fonológica são concebidas e aplicadas, referindo que estas devem ser refletidas para não correremos o risco de assumirem um carácter esporádico, ficando aquém da exploração que evidenciaria todas as suas potencialidades. Este treino ajuda a criança a distinguir os sons individuais das palavras e facilita a aprendizagem da associação de sons com as letras na leitura e na escrita (Mota & Silva, 2007; Silva, 2003; Silva, 2007).

Desta forma, é necessário referir a importância de que se reveste um trabalho sistemático, organizado e consistente, relativamente às tarefas de consciência fonológica, a desenvolver o mais precocemente possível. Estudos vários como os de Bryant e Bradley (1983) e Lundberg, Frost e Petersen (1988), com base em programas específicos nesta área da consciência fonológica e ainda outras competências metalinguísticas, vieram demonstrar que “o nível de consciência fonológica se pode desenvolver antes da criança aprender a ler” e que a consciência fonológica “favorece um melhor rendimento leitor” (Guisado& Rico,1999, p. 55).

Todo o trabalho desenvolvido nesta área deverá ter como ponto de partida a oralidade, já que é esta forma de linguagem a mais familiar para a criança. As atividades propostas deverão corresponder e mesmo obedecer à sequência própria do desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, dever-se-á iniciar com tarefas relativas à descoberta do universo sonoro, em geral, passando depois para experiências que explorem um outro universo, desta vez o universo mais próximo dos sons da fala. Depois, gradualmente e respeitando sempre o ritmo do grupo de crianças, mas não deixando de lhes lançar desafios, dever-se-á ir avançando nas

tarefas que envolvem, de forma direta, as capacidades de manipular, explícita e intencionalmente, as unidades linguísticas relacionadas com a consciência fonémica. A par destes, outro aspeto a ter em conta consiste no cuidado em contextualizar essas tarefas num campo de experiências literárias, em que se dá primazia ao desenvolvimento da oralidade mas sem esquecer a linguagem escrita.

Ana Cristina Silva (2003) é outra autora que defende essa positiva influência da consciência fonológica sob a aprendizagem da leitura e escrita, referindo também que apesar de algumas competências se desenvolverem mais ou menos espontaneamente, o desenvolvimento da consciência fonológica requer uma instrução explícita, para a maioria das crianças. É importante que a criança desenvolva um conjunto de capacidades para identificar os sons da fala, que irão conduzi-la à aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, o que será a base da capacidade da compreensão textual. Inês Sim-Sim (2009) menciona algumas capacidades de consciência fonológica que se revelam indispensáveis na aprendizagem da decifração, nomeadamente:

- a) Produzir e detetar rimas;
- b) Segmentar frases em palavra;
- c) Segmentar palavras em sílabas;
- d) Aglutinar sílabas em palavras;
- e) Manipular e substituir sílabas em palavras;
- f) Suprimir e adicionar sílabas em palavras;
- g) Identificar sílabas iguais;
- h) Identificar sons iniciais iguais;
- i) Identificar som finais iguais;
- j) Associar sons a letras.

Da análise aos vários estudos científicos que nos mostram a particular relação entre a correspondência grafema/fonema, bem como as implicações pedagógicas daí decorrentes, Inês Sim-Sim (2009) concluiu que:

- a) Saber juntar fonemas é essencial para decifrar palavras;

- b) É mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de sons maiores (palavras e sílabas) do que unidades mais pequenas de som (unidades intrassilábicas e fonemas);
- c) A segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento de consciência fonémica;
- d) A capacidade de soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade de segmentar oralmente palavras e sílabas;
- e) A eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as atividades de consciência fonémica integram a representação gráfica dos sons da fala.

As diversas investigações levadas a cabo nos últimos anos confirmam a necessidade de um bom domínio da consciência fonológica antes e durante a aprendizagem da leitura e escrita, começando logo no jardim-de-infância. Infelizmente nem todos os professores e, principalmente, os educadores de infância estão recetivos ou devidamente informados para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da descodificação. No entender de Isabel Correia (2010), o professor precisa estar ciente do que é a consciência fonológica para saber como pode utilizá-la na sala de aula. Este deve criar oportunidades que possibilitem aos alunos refletir sobre as palavras e tratá-las como independentes da informação que veiculam. A consciência fonológica precisa de ser trabalhada na sala de aula, auxiliando na aprendizagem e partindo das dúvidas das crianças. É fundamental que o treino desta habilidade metalinguística seja gradual e os profissionais da educação devem promover atividades orais que permitam às crianças compreender a relação entre oralidade e escrita. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) sensibilizam os educadores de infância para a realização de atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, uma vez que referem que “As rimas, as lengalengas, os travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar e (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Em jeito de síntese, independentemente da relação entre consciência fonológica e habilidade para leitura e escrita ser de causa, efeito ou reciprocidade, o que se sabe atualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Não é possível dissociar a aprendizagem da leitura e da escrita das capacidades dos sons da fala. A relação entre as unidades sonoras e gráficas envolve mecanismos cognitivos de consciência linguística. Inês Sim-Sim (2006, p.63) afirma que “aprender a ler e escrever exige a mobilização da capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral que o aprendiz leitor já conhece”. Esta consciência fonológica equipa assim a criança com um entendimento suficiente da estrutura sonora para que a possa utilizar no momento em que contacta com os grafemas, ajudando-a a entender as relações entre ambas.

2.4 As Metas de Aprendizagem na Educação Pré-escolar para a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No âmbito da educação pré-escolar, o projeto “metas de aprendizagem” insere-se numa estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional que pretende assegurar um ensino de qualidade. A estabilização de metas para este nível de ensino pode-nos conduzir à ideia de que se está a iniciar um processo de escolarização para este nível, o que não faz qualquer sentido, desde logo pela não obrigatoriedade da educação pré-escolar em Portugal. Todavia, há que referir algumas das suas potencialidades, na medida em que se poderão encarar as metas de aprendizagem como uma tentativa de definição dos caminhos fundamentais que conduzem as crianças ao um mundo do saber, apresentando-se também e, de forma clara, como o desejado promotor da articulação com o 1º ciclo do ensino básico.

O projeto apresenta um conjunto alargado de metas dividido por um grupo de seis áreas de conhecimento, área da formação pessoal e social, área das expressões, área do conhecimento do mundo, área da matemática, área da linguagem oral e abordagem à escrita e área das tecnologias de informação e comunicação, dividindo-se estas em vários domínios que, por sua vez, se subdividem em subdomínios. Para o estudo levado a cabo interessa, pois, dar especial ênfase às metas apresentadas na área da linguagem oral e abordagem à escrita e, neste sentido, o documento em questão defende que é esperado que no final do ensino pré-escolar as crianças sejam capazes de mobilizar um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar, destacando-se pela sua importância a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Dos quatro domínios apresentados para a área da linguagem oral e abordagem à escrita e tendo novamente em conta o estudo levado a cabo, é necessário destacar o domínio da consciência fonológica. Para Iris Pereira (2011), este é o domínio mais importante das metas de aprendizagem propostas para este nível de ensino, uma vez que a capacidade de reflexão deliberada sobre as diferentes unidades sonoras que compõem a língua é sem dúvida umas das aprendizagens mais importantes no momento da iniciação formal da aprendizagem da linguagem escrita. Porém, estas

sete metas que estão definidas para o domínio da consciência fonológica são objeto de alguns comentários menos positivos. De acordo com a autora anteriormente mencionada, embora a consciência silábica seja uma destreza linguística essencial no desenvolvimento da capacidade de se desprender da língua enquanto meio de comunicação, esta não deverá constituir-se como meta final a alcançar no âmbito das aprendizagens que à consciência fonológica dizem respeito. À consciência fonológica está inerente a consciência fonémica, pelo que será de extrema importância e necessidade a iniciação do treino desta destreza em idade pré-escolar, visto que a identificação destas unidades abstratas será fundamental para o entendimento do funcionamento da linguagem escrita e, por conseguinte, para as aprendizagens formais a iniciar no 1º ciclo.

Iris Pereira (2011) refere a existência de uma clara falta de rigor, coerência e explicitação na determinação dos trinta e seis subdomínios desta área, dado que, por exemplo, a importância atribuída à consciência silábica no domínio da consciência fonológica demonstra-se incoerente com as metas definidas nos restantes domínios da área da linguagem oral e abordagem à escrita. Atente-se à meta número vinte do domínio do conhecimento das convenções gráficas, em que se faz referência à capacidade que implica a consciência dos sons que constituem a sílaba, afirmando que no final do ensino pré-escolar a criança deverá saber que as letras correspondem aos sons. Veja-se também a meta número trinta e quatro do domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal onde se faz, quanto mais não seja de forma aparente, referência à consciência fonológica, estabelecendo-se que as crianças deverão alargar o seu campo lexical explorando o som e significado de novas palavras, havendo uma vez mais clara referência ao domínio da consciência fonémica. Ora, estes breves apontamentos à consciência fonémica não chegam por si só para a sua emergência, uma vez que o desenvolvimento desta não se faz apenas por recurso a atividades de reconstrução silábica, como é referido.

Existe assim uma lacuna na elaboração destas metas, havendo falta de referência clara e concreta à consciência fonémica, sendo que, de facto, em idade pré-escolar, as crianças poderão construir conhecimentos a esse nível, quando apoiadas pelos adultos nesse sentido e de forma correta, para além de que a limitação à consciência silábica cria um entrave àquilo que é proposto no programa de

Português de Ensino Básico (2009), em que se valoriza a consciência fonémica na aprendizagem do código.

Capítulo 3

Trabalho De Campo

Apresentação do estudo

3.1 Questões de investigação e objetivos

Tomada a decisão sobre o estudo a realizar emergiram de imediato algumas questões de fundo:

- Sabendo da importância da abordagem da leitura e da escrita no ensino pré-escolar, qual o papel que a consciência fonológica desempenha na aquisição de competências literárias?
- Fará sentido neste nível de ensino uma utilização sistemática de exercícios de consciência fonológica?

Nesse sentido, tendo por base estas questões, bem como as leituras realizadas na revisão teórica sobre esta temática, e não esquecendo, obviamente, as limitações de um estudo desta natureza, delineou-se como objetivo geral desta investigação: provar que a sistematização de exercícios de consciência fonológica é essencial e influencia a aquisição de competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar.

3.2 Amostra: caracterização

A amostra utilizada no presente estudo era constituída por 16 crianças (cinco crianças de género masculino e 11 crianças de género feminino) numa faixa etária compreendida entre os cinco e seis anos de idade, correspondendo assim ao último ano de frequência no ensino pré-escolar. A totalidade dos alunos era proveniente da localidade onde se situa a escola, Coimbra. Genericamente, as crianças deste grupo provinham de famílias pouco numerosas, sendo alguns filhos únicos. Advinham de um meio socio-cultural e sócio-económico elevado, sendo que todos os encarregados de educação apresentavam como habilitação académica mínima a licenciatura. Desta forma, todos os pais demonstravam bastante interesse e preocupação com a vida escolar dos seus educandos,

cooperando sempre que lhes era solicitado algo. Tratava-se de um grupo com características um pouco homogéneas, apresentando-se interessado e motivado nas aprendizagens, com um bom sentido de responsabilidade, respeito e autonomia e nenhuma dificuldade pedagógica que seja aqui necessário referir.

Dos questionários passados aos pais¹ sobre a importância por eles atribuída à abordagem da leitura e da escrita no ensino pré-escolar, concluiu-se que todos eles possuem hábitos de leitura contando histórias aos seus filhos quase todos os dias, atribuindo relevância a esse momento não só por considerarem que ajuda no fortalecimento dos laços afetivos entre pai/criança, como também porque permite estimular o gosto pela leitura e a imaginação/criatividade da criança. Alguns pais justificam ainda que o conto de história promove competências futuras de leitura e escrita e um aumento do vocabulário. Outro aspeto que se conseguiu deslindar através dos questionários foi o facto de nenhum dos pais considerar importante que o seu filho/a já saiba ler ou escrever no fim do ensino pré-escolar, não deixando, no entanto, de atribuir importância a uma abordagem a essas competências durante o ensino pré-escolar. Fizeram-se várias referências à necessidade de existir contacto com a escrita e a leitura na sala do jardim-de-infância, de forma simples, lúdica, respeitando as capacidades da criança e sempre tendo em conta o interesse por ela atribuído, de forma a se criarem condições facilitadoras para que essa aprendizagem formal ocorra, com sucesso, durante o 1º CEB. Exatamente por terem reconhecido a importância da abordagem da leitura e da escrita neste nível de ensino, a maioria dos pais admite realizar em casa atividades nesse âmbito.

¹ Ver questionário passados aos pais no anexo I.

3.3 Procedimentos metodológicos: instrumentos utilizados

No início do estudo, mês de novembro, foi aplicado a cada criança um conjunto de exercícios (teste diagnóstico)² com o intuito de avaliar o seu nível de consciência fonológica em relação aos seguintes descritores de desempenho:

1- Consciência de Palavra

- Contagem de palavras (identificar o número de palavras numa frase).

2- Consciência Silábica

- Contagem de sílabas (identificar o número de sílabas numa palavra);
- Classificação com base na sílaba inicial (identificar palavras que começam com a mesma sílaba);
- Classificação com base na sílaba final (identificar palavras que terminam com a mesma sílaba);
- Supressão da sílaba inicial (identificar a sílaba inicial das palavras);
- Manipulação silábica (produzir palavras por supressão de sílabas);
- Reconstrução de palavras (produzir palavras por junção de sílabas).

3- Consciência Fonémica

- Classificação com base no fonema inicial (identificar palavras que comecem com o mesmo fonema);
- Supressão do fonema inicial (identificar o fonema inicial das palavras);

² Ver Teste Diagnóstico (avaliação da consciência fonológica) no anexo II.

- Segmentação fonémica (identificar os fonemas constituintes das palavras).

Esse mesmo teste diagnóstico foi aplicado novamente no fim do estudo, mês de junho, desta feita para verificar as evoluções ocorridas no nível de consciência fonológica de cada criança, evoluções, estas, consequentes do conjunto de exercícios e tarefas de consciência fonológica a que as crianças foram submetidas no decorrer do estudo.

A passagem do teste diagnóstico foi precedida pela leitura de uma história infantil, “Quando a mãe grita”, da autora Jutta Bauer, impedindo que esta passagem surgisse de forma descontextualizada para as crianças. A elaboração desta ficha de avaliação não seguiu nenhum modelo de avaliação específico de consciência fonológica, sendo resultado das várias leituras realizadas ao longo do estudo, havendo, no entanto, a preocupação de atender às etapas de desenvolvimento de consciência fonológica e de estruturar os exercícios segundo um grau crescente de dificuldade.

Uma vez que o objetivo do estudo é verificar a influência que a sistematização de exercícios de consciência fonológica têm na aquisição de competência de leitura e escrita no pré-escolar, a par da primeira passagem do teste diagnóstico foi também realizado com o grupo de criança um exercício de escrita³, de forma a avaliar o nível de escrita em que estas se encontravam e para que assim se pudesse proceder a uma futura avaliação da evolução existente. Neste exercício foi pedido às crianças que, de forma individual e sem qualquer orientação do adulto, escrevessem oito palavras ditadas pela educadora. Este mesmo exercício foi repetido mais duas vezes, a meio e no fim do estudo, desta vez com outras sete novas palavras, para que não se corresse o risco de o grupo decorar as palavras trabalhadas anteriormente⁴. A seleção de todas as palavras foi feita de forma arbitrária e de acordo com o tema dos mini projetos que o grupo trabalhava e desenvolvia nos três momentos em que o exercício foi passado ao grupo.

³ Ver exercício de escrita – 1ª passagem no anexo III.

⁴ Ver exercício de escrita – 2ª e 3ª passagem no anexo IV.

Contemplando ainda o objetivo deste projeto, o grupo realizou também um exercício de leitura, apenas no final do estudo, ao contrário dos dois instrumentos descritos até aqui (o de consciência fonológica e o de escrita). Na realização deste exercício não foi seguido nenhum modelo de aprendizagem de leitura, pretendia-se apenas que as crianças utilizassem as competências de consciência fonológica até então adquiridas e tentassem ler, também de forma individual e sem qualquer ajuda do adulto, as dez palavras (mar; porco; bolo; barco; polvo; garfo; ovos; peixe; urso; girafa) contidas em cartões que lhes eram apresentados. Desta forma, seria possível avaliar se os exercícios de consciência fonológica realizados no decorrer do estudo influenciariam positivamente a aquisição de competências de leitura.

3.4 Descrição das atividades utilizadas

Como referido anteriormente, no decorrer do ano letivo as crianças foram realizando vários exercícios de consciência fonológica e de abordagem à leitura e escrita. Estes teriam como tempo de intervalo entre si aproximadamente uma semana, respeitando assim a sistematicidade pretendida. Foi necessário ter em atenção as etapas de desenvolvimento de consciência fonológica, bem como um grau crescente de dificuldade em todos os exercícios. Estas atividades foram realizadas individualmente ou em grande grupo, dependendo se surgiam de forma espontânea, e tendo em conta questões/dúvidas levantadas pelo grupo, ou se estavam devidamente planificados pela educadora.

Assim, ao longo do ano letivo, o grupo foi realizando um conjunto de diversas atividades, algumas delas não estando de acordo com nenhum tema dos vários mini-projetos desenvolvidos pelo grupo ao longo do ano, outras, porém, enquadradas com as várias temáticas abordadas, visto também ser importante a contextualização das tarefas e sua transversalidade com outros domínios do ensino pré-escolar. Todos os exercícios realizados contemplavam os diferentes patamares da consciência fonológica, começando pela sensibilidade fonológica, passando depois pelo patamar da consciência silábica e intrassilábicas, terminando na consciência fonémica.

Uma vez que houve a necessidade de passarmos ao grupo um teste diagnóstico, bem como uma atividade de escrita, as atividades desenvolvidas só tiveram início no mês de novembro do ano letivo de 2012/2013, começando nós por tarefas que envolviam as capacidades de discriminação auditiva e de deteção e produção de rimas. Neste patamar, os jogos de escuta revelam-se de grande importância visto que se apresentam como uma introdução aos sons das palavras e visam uma iniciação mais formal às tarefas de consciência fonológica. Através da sua exploração, a atenção das crianças pode ser direcionada para as diferenças e semelhanças entre os sons das palavras. Ao longo desse mês escolheu-se trabalhar o livro *“rimas e trava-línguas para miúdas e miúdos”*, da Aletheia Editores, mais

concretamente algumas rimas apresentadas na obra. Através da leitura dessas rimas o grupo tinha de identificar, reconhecer e agrupar as palavras que terminavam com o mesmo som. Para além destas tarefas, as crianças realizaram ainda três fichas relativas às rimas. “À procura das rimas” foi a primeira ficha, onde as crianças teriam de identificar quais as palavras, representadas aqui por imagens, que rimavam.⁵ “O que rima com gigante?” foi a segunda atividade e aqui as crianças teriam de desenhar elementos (objetos, animais, etc.)⁶ que rimassem com a palavra gigante. Na última ficha, “ Os animais rimam?”⁷, as crianças teriam de identificar qual o nome de animais que rimavam, bem como a primeira letra da sua palavra.

No mês de dezembro, deixando para trás o primeiro patamar da consciência fonológica, entrámos no domínio da consciência de fronteira de palavra. Realizaram-se duas fichas de segmentação frásica, a primeira em que as crianças teriam de pintar o número de estrelas correspondente ao número de palavras na frase, a segunda, onde teriam de cortar de uma frase as várias palavras, colá-las numa outra folha, contar e escrever o número de palavras dessa frase e, por fim, identificar palavras que rimassem.⁸

Seguindo a ordem do grau de dificuldade crescente pretendido, no mês de janeiro demos entrada no patamar da consciência silábica. O grupo realizou três fichas de segmentação silábica, uma outra onde teriam de escrever por ordem crescente e decrescente, relativamente ao número de letras e sílabas, quatro palavras⁹ e, ainda, uma ficha onde teriam de pintar o número de bolas correspondentes ao número de sílabas e letras da palavra nabo¹⁰. Realizaram igualmente três fichas de classificação com base na sílaba inicial e duas referentes à supressão da sílaba inicial e final.

No mês de fevereiro, demos continuação às atividades de consciência silábica, avançando agora com a realização de uma ficha de reconstrução silábica onde as crianças teriam de formar palavras a partir de sílabas isoladas. Realizaram

⁵ Ver ficha no anexo V.

⁶ Ver ficha no anexo V.

⁷ Ver ficha no anexo V.

⁸ Ver ficha no anexo VI.

⁹ Ver ficha no anexo VII.

¹⁰ Ver ficha no anexo VII.

também uma outra atividade em grande grupo, e, desta vez, as crianças teriam de formar novas palavras a partir da sílaba inicial da palavra nabo.¹¹ Em grande grupo realizou-se, igualmente, uma outra atividade que envolvia as tarefas de reconstrução e contagem¹². Neste mês, voltamos a abordar novamente a consciência de fronteira de palavra, como forma de consolidação das aprendizagens realizadas. Desta vez foram lidas às crianças três frases retiradas de um livro e estas teriam de pintar o número de bolas correspondente ao número de palavras que ouviam na frase.

O mês de março foi o mês reservado para iniciarmos o patamar seguinte, a consciência intrassilábica. Partindo de um conjunto de trava-línguas e lengalengas previamente selecionados, o grupo jogava ao “jogo do salto”. Neste jogo era inicialmente lida a lenga-lenga ou o trava-línguas, depois, descoberto o som que mais se repetia e, por fim, voltava-se a realizar a mesma leitura, sendo que, sempre que as crianças ouvissem esse som, teriam de dar um salto para a frente. Outra forma de abordar e trabalhar esta consciência seria pedir às crianças que produzissem oralmente a lenga-lenga, por exemplo, e, em seguida, dividir silabicamente uma palavra cuja primeira sílaba tivesse ataque ramificado (palavras selecionadas pela educadora). Por fim, era criada uma lista de palavras que comesçassem com esse mesmo som.¹³

Em abril demos entrada no último patamar da consciência fonológica, a consciência fonémica. O grupo começou por realizar três fichas cujo objetivo seria descobrir quais as palavras que continham na sua composição um determinado som (fonema). Depois de despertados para as unidades mínimas da palavra, o grupo realizou, então, uma atividade denominada “As letras e os seus sons”. Tal como o nome indica, o objetivo da atividade seria as crianças compreenderem que a cada letra do alfabeto corresponderá um ou mais sons. A educadora ia vocalizando vários sons e, numa folha, cada criança escreveria a letra que achava que correspondia ao som ouvido¹⁴. No mesmo mês, e desta vez em grande grupo, realizou-se uma atividade que envolveu não só a divisão silábica, mas também a contagem de fonemas. Pegando na palavra “fado”, o grupo teria de dividi-la silabicamente e,

¹¹ Ver a atividade realizada durante o mês de fevereiro no anexo VIII.

¹² Ver a atividade realizada durante o mês de fevereiro no anexo VIII.

¹³ Ver lista de palavras no anexo IX.

¹⁴ Ver ficha no anexo X.

posteriormente, em cada sílaba, contar os fonemas (sons) que ouviam. Por fim, teriam de corresponder os sons ouvidos às letras do alfabeto e contá-las, tentando, assim, uma vez mais assimilar que a cada letra de uma palavra corresponde um som¹⁵. De igual forma, em grande grupo, realizou-se mais uma atividade de consciência fonémica. Partindo da palavra “Coimbra”, as crianças teriam de identificar qual o primeiro fonema da palavra e, em seguida, criar uma lista de palavras que iniciassem com esse fonema.¹⁶

O mês de maio foi o último mês reservado para as atividades, visto que no mês de junho foi passado novamente ao grupo o teste diagnóstico, assim como o exercício de escrita e leitura. Deixando para trás os exercícios de cariz exclusivo de consciência fonológica, em maio, realizou-se uma ficha de tentativa de leitura e de escrita. Individualmente, as crianças teriam de escrever as palavras das imagens apresentadas na folha, bem como desenhar a imagem correspondente às palavras presentes. Apelando aos conhecimentos adquiridos ao longo dos vários meses, pretendia-se dar oportunidade às crianças para tentarem realizar a correspondência grafema/fonema e verificar se possuíam sensibilidade fonológica. De igual forma importante será as crianças atribuírem funcionalidade à leitura e escrita e, portanto, o grupo realizou também uma atividade onde lhes foi pedido que criassem e narrassem uma história, partindo de quatro imagens que lhes foram dadas. As crianças iam ditando a sua história e a educadora escrevia.¹⁷ Nesta atividade pretendia-se que as crianças compreendessem que o código escrito transmite informações, como tal é importante lermos e escrevermos se pretendemos, por exemplo, deixar um recado ou escrever uma história. Obviamente que outras atividades sobre a descoberta e apropriação das funções da leitura e escrita foram sendo realizadas ao longo do ano, tais como proporcionar oportunidades de exploração de diversos suportes escritos; integrar o escrito nas vivências do jardim-de-infância, através de registos diários, etiquetagem de materiais, avisos, etc., ou servir de modelo às crianças, utilizando a leitura e escrita na presença destas. Porém, é dado aqui um especial enfoque às

¹⁵ Ver atividade realizada durante o mês de abril no anexo X.

¹⁶ Ver a atividade realizada durante o mês de abril no anexo X.

¹⁷ Ver as atividades realizadas durante o mês de maio no anexo XI.

atividades de consciência fonológica, visto ser esse o tema e o objetivo do nosso projeto.

É, no entanto, importante referir que não fará sentido neste nível de ensino dissociar estas duas vertentes quando o objetivo final é o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. De que servirá despertar as crianças para os sons da fala, munindo-as de competências fonológicas se estas não manifestarem interesse em querer saber ler e escrever ou não conseguirem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam retirar? É essencial desenvolver, paralelamente ao trabalho da consciência fonológica, um projeto pessoal de leitor. Esta ideia é confirmada por estudos sobre a funcionalidade da linguagem escrita, realizados pela autora Margarida Alves Martins (1996), que nos afirma que foi entre crianças que possuíam concepções mais elevadas sobre a funcionalidade da leitura e da escrita que se identificaram formas de escrita mais avançadas. Esta associação alerta-nos para o facto de que as aprendizagens não se fazem de modo espartilhado e segmentado, mas sim de um modo integrado e contextualizado.

De igual forma foram sendo realizados diversos jogos que surgiam de forma espontânea (jogos de discriminação auditiva: de palavras; de sílabas; de letras; de rimas; de sons), oportunidades que foram e deverão sempre ser aproveitadas visto surgirem dos interesses/dúvidas/dificuldades do grupo, apresentando-se como uma excelente oportunidade para também se abordar as temáticas em questão.

3.5 Apresentação e Análise dos dados

Centrando-nos nos resultados obtidos na passagem do teste diagnóstico, no início e no fim do estudo, iniciamos a análise dos dados com os resultados obtidos no primeiro exercício do teste.

Consciência de fronteira de palavra

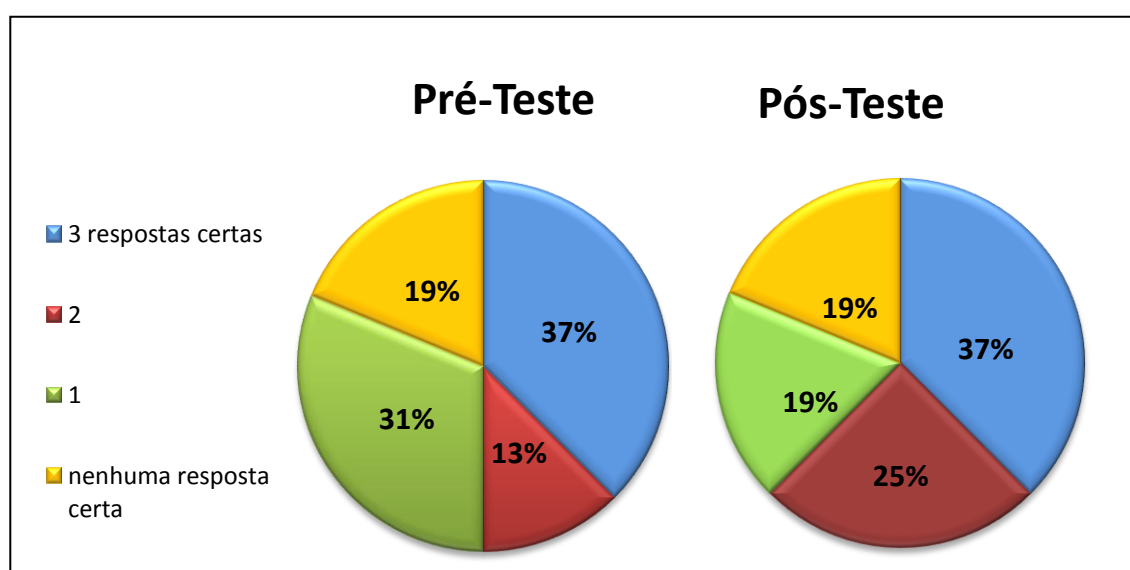


Gráfico 1 – Identificação do número de palavras na frase

Este exercício era constituído por três perguntas com três frases retiradas da história que o grupo ouviu anteriormente à passagem do teste. Em cada pergunta teriam de pintar o número de bolas correspondente ao número de palavras que ouviam em cada frase lida pela educadora.

Assim, observando o gráfico 1 podemos constatar que relativamente à identificação correta do número de palavras das três frases que compunham o exercício, tanto no pré-teste como no pós-teste, houve 37% de crianças o conseguiram fazer. Tendo em conta esse resultado e analisando individualmente as grelhas de avaliação, é possível aferir que as crianças que realizaram com sucesso o exercício no pré-teste foram as mesmas que o fizeram no pós-teste, não havendo por isso qualquer alteração. De igual forma, a percentagem de crianças que não conseguiu acertar o número de palavras em nenhuma das três frases, tanto no pré-

teste como no pós-teste, é o mesmo, verificando-se novamente que as crianças que não acertaram no pré-teste são as mesmas do pós-teste. Se até aqui não foi verificada qualquer alteração, porém, quando olhamos para a percentagem de crianças que acertaram duas em três respostas certas, isto é, conseguiram identificar corretamente o número de palavras de duas das três frases, verificamos a ocorrência de um aumento de 13% para 25%, o que nos permite considerar que possa existir uma melhoria de resultados do pré para o pós-teste. No que toca à percentagem de identificação correta do número de palavras de apenas uma das três frases, verificamos de igual modo esse melhoramento de resultados, passando de 31% para 19%, ou seja, se no pré-teste tínhamos 5 crianças que apenas conseguiram identificar corretamente o número de palavras de uma frase, no pós-teste esse número desce para 3, o que nos indica que duas crianças conseguiram progredir no pós-teste. Esta última análise veio, assim, corroborar a ideia já existente de que ocorreram efetivamente melhorias do pré-teste para o pós-teste.

Seguindo o crescente grau de dificuldade do teste e atendendo às diversas etapas de desenvolvimento da consciência fonológica, passamos para a leitura dos resultados obtidos no conjunto de exercícios referentes à consciência silábica, começando pela divisão silábica.

Consciência Silábica

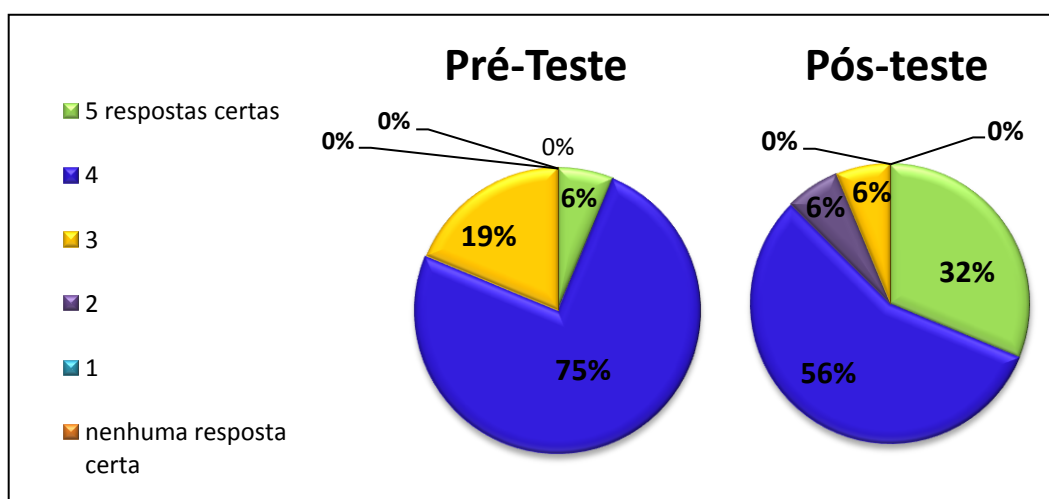


Gráfico 2 – Divisão silábica

Neste exercício era pedido às crianças que contassem o número de sílabas das cinco palavras representadas por imagens.

Examinando o gráfico 2, podemos desde logo verificar que os resultados obtidos no pré-teste são melhores, comparativamente com o gráfico anterior, o que nos permite antever que a consciência silábica deste grupo estava inicialmente mais desenvolvida que a consciência de fronteira de palavra. Com esta constatação poderíamos começar a retirar algumas conclusões no que toca à capacidade das crianças em idade pré-escolar segmentarem palavras num contínuo sonoro, no entanto, abordaremos mais à frente essa questão.

Centrando-nos apenas no presente gráfico, observamos que a maioria das crianças conseguiu realizar com sucesso, ainda que não absoluto, a divisão silábica das cinco palavras apresentadas no exercício. Se no pré-teste apenas 6% de crianças conseguiu identificar corretamente o número de sílabas de todas as palavras e 75% de quatro palavras, no pós-teste esse número cai para 56%, subindo o 6% para 32%. Verificamos assim uma melhoria nos resultados do pré-teste para o pós-teste, visto que, também na percentagem de crianças que apenas conseguiram realizar corretamente a divisão silábica, em três das cinco palavras, houve um decréscimo de 19% para 6%. Importa, no entanto, referir a criança (6%) que, no pós-teste, apenas conseguiu dividir corretamente em sílabas duas das cinco palavras, facto que não se verificou no pré-teste. Julgo que esta a criança não foi capaz de se concentrar o suficiente para refletir e responder de forma acertada à questão, uma vez que o tinha conseguido fazer anteriormente.

Na tarefa de divisão silábica o grupo demonstrou, pois, estar bastante à vontade, garantindo bons resultados. Vamos de seguida verificar se tudo se manteve com o segundo exercício referente à consciência silábica.

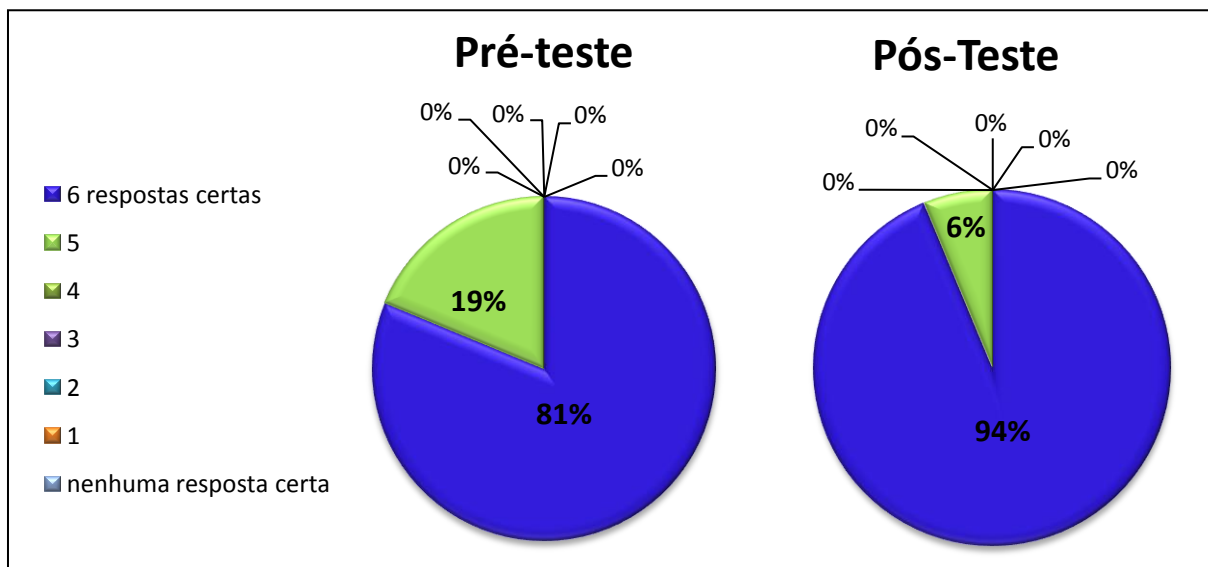


Gráfico 3 – Classificação com base na sílaba inicial

A cada criança foi pedido que identificassem, num conjunto de quatro imagens, as que começavam pelo mesmo som, ou seja, teriam de identificar qual o par de palavras que partilhava a mesma sílaba inicial.

Analisando o gráfico 3, uma vez mais podemos constatar que os resultados obtidos logo no pré-teste são bastante positivos. O grupo conseguiu, na sua maioria, identificar corretamente a sílaba inicial, comum em duas de quatro palavras, nos seis conjuntos existentes. De salientar a diminuição de percentagem de crianças, do pré para o pós-teste, que só conseguiram acertar cinco conjuntos em seis, de 19% para 6%, o que consequentemente acarretou um aumento de 13 para 15 crianças que, no pós-teste, conseguiram realizar com sucesso e na sua totalidade o exercício. Com este desempenho, o grupo demonstrou uma vez mais ter um nível de consciência silábica bastante bom.

Prosseguimos a análise dos dados com o seguinte gráfico, alusivo à classificação com base na sílaba final. Seguindo o raciocínio do exercício anterior, desta vez o grupo teria de identificar quais os pares de palavras, num mesmo conjunto de quatro, que apresentavam a mesma sílaba final.

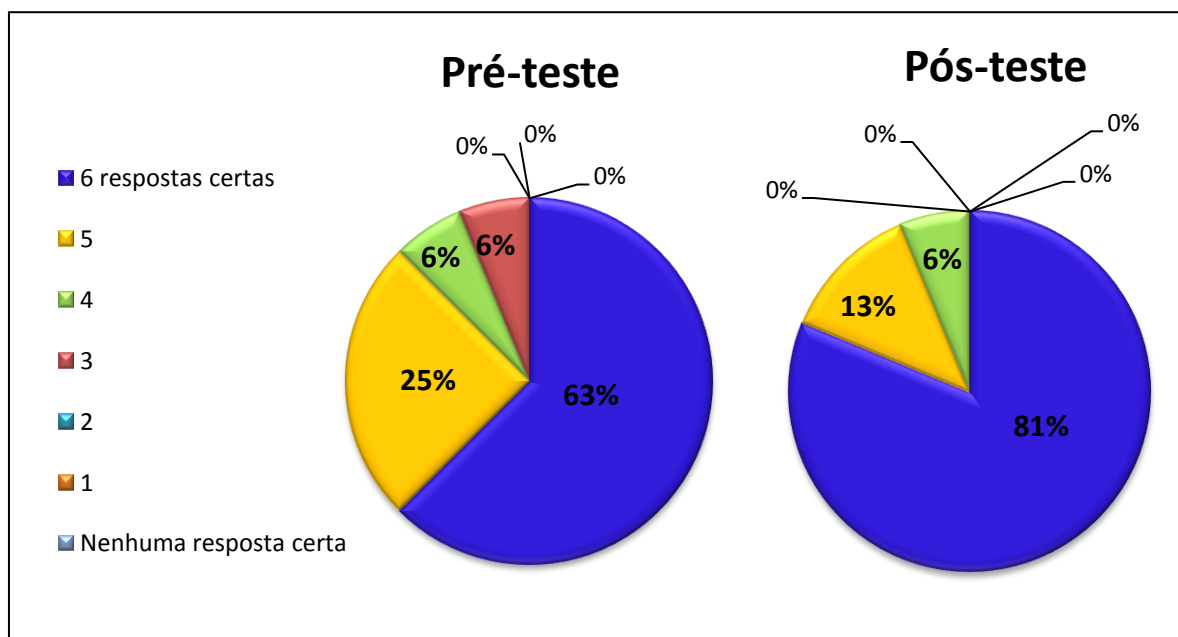


Gráfico 4 – Classificação com base na sílaba final

Verificando o gráfico 4 e tendo em conta os resultados obtidos, constatamos que a classificação com base na sílaba inicial se demonstrou uma tarefa mais fácil do que a classificação com base na sílaba final. Efetivamente as percentagens das crianças que acertaram na totalidade os seis grupos de palavras, tanto no pré como no pós-teste são um pouco mais baixas. Ainda assim, podemos vislumbrar claras melhorias nos resultados obtidos no pós-teste, atentando especialmente à ausência de crianças que apenas acertaram três dos seis conjuntos de palavras, algo que podíamos observar no pré-teste.

Terminados os exercícios de classificação silábica, continuamos a apresentação dos dados, agora com o gráfico referente à supressão silábica. O exercício era composto por cinco palavras, nas quais as crianças teriam de identificar e verbalizar a sílaba inicial.

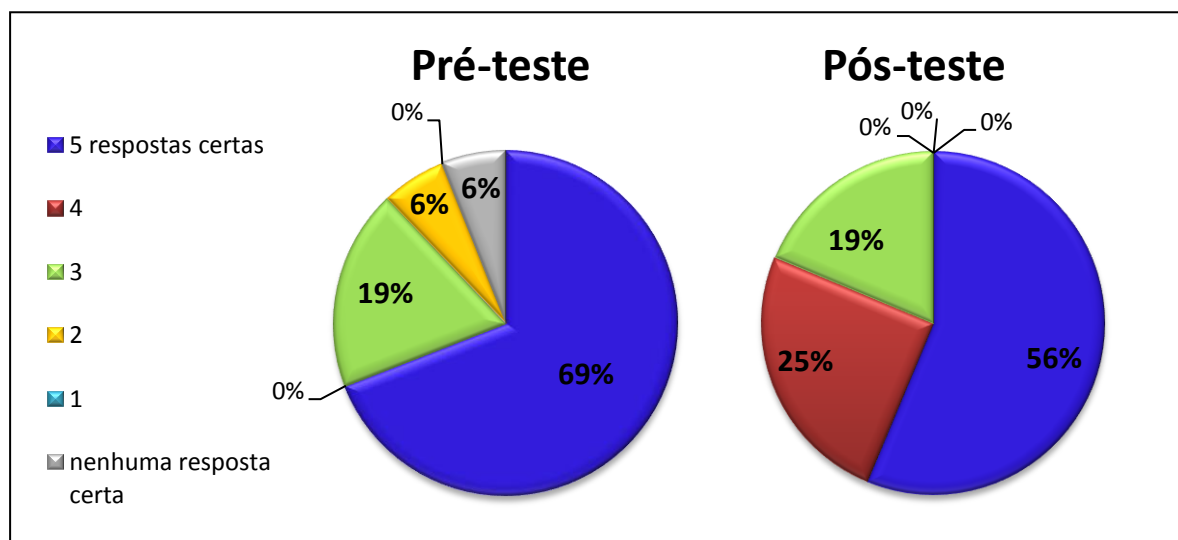


Gráfico 5 – Supressão da sílaba inicial

Ao analisarmos o gráfico 5, deparamo-nos, no pré-teste, com resultados mais distribuídos e não tão condensados como temos vindo a observar até aqui. Defrontamo-nos novamente com a existência de uma criança (6%) que não conseguiu acertar corretamente na identificação da sílaba inicial em nenhuma das cinco palavras, facto que apenas tínhamos observado, ainda que numa percentagem mais elevada, no gráfico 1. Conferimos também a existência de uma criança que apenas identificou duas das sílabas iniciais da totalidade das palavras e três crianças (19%) que identificaram três das possíveis cinco sílabas iniciais. Tal facto permite-nos concluir que este se revelou, à partida, como um exercício um pouco mais difícil para o grupo. Apesar disso, o pós-teste revelou-nos resultados mais positivos, havendo uma indiscutível progressão. As crianças que anteriormente conseguiam apenas identificar as sílabas iniciais de uma ou duas palavras, conquistaram depois melhores valores, passando a reconhecer corretamente as sílabas iniciais de três e quatro palavras das possíveis cinco, deixando assim de existir crianças nos intervalos anteriores. Não obstante esse aumento, deparamo-nos uma vez mais com um decréscimo de percentagem de crianças, que conseguiram inicialmente identificar, na totalidade, as sílabas iniciais das palavras, de 69% para 56%. Apresentamos novamente como justificação possível a falta de concentração demonstrada pelas

crianças no decorrer da realização do exercício, dado que o tinham conseguido fazer logo no início do estudo.

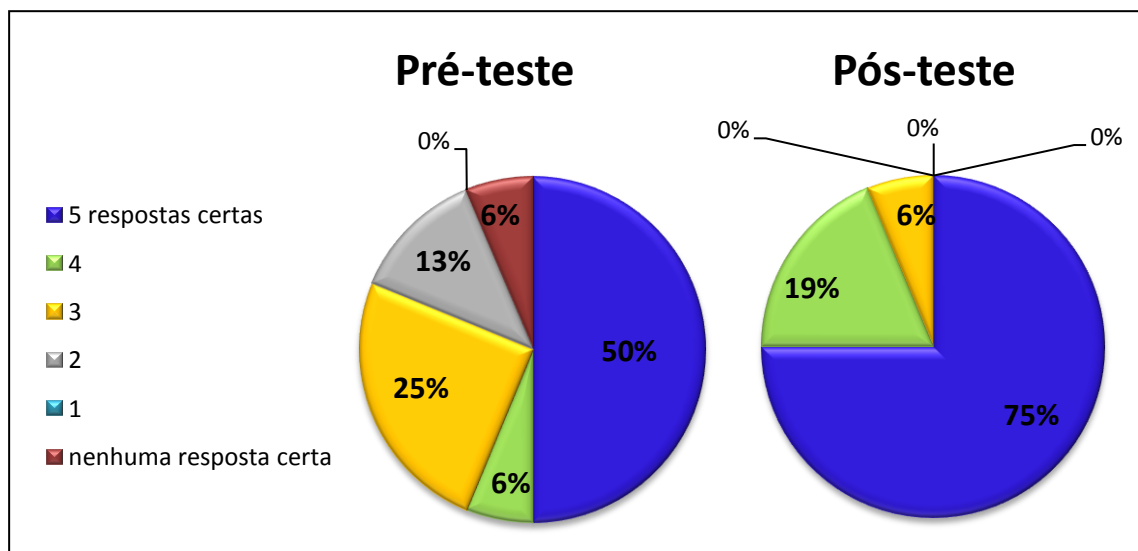


Gráfico 6 - Produzir palavras por supressão de sílabas

Em consequência dos resultados apresentados no gráfico 5 e uma vez que ambos os gráficos espelham as alíneas 1. e 2., respetivamente, do exercício 4 do teste diagnóstico, também os valores do gráfico 6, mais concretamente referentes ao pré-teste, se encontram de igual forma um pouco dispersos. Assim, no seguimento da alínea anterior, depois de identificarem a sílaba inicial das palavras apresentadas, o grupo teria agora de pronunciar o restante das mesmas, sem a sílaba inicial. A dificuldade espelhada pelos resultados apresentados no gráfico é fruto da dependência entre as duas alíneas e portanto, se as crianças inicialmente não conseguiram identificar a primeira sílaba das palavras, naturalmente que a produção das palavras resultantes dessa mesma supressão se demonstrou como uma tarefa igualmente difícil. Ainda assim, ao cruzarmos os dados dos dois gráficos, verificamos que a percentagem de crianças que identificou corretamente todas as sílabas iniciais foi maior do que a percentagem das que conseguiram posteriormente produzir a palavra resultante dessa supressão silábica. Ora tal facto poderá ajudar-nos a delinear a ideia de que, mesmo para os elementos do grupo que tiveram 100% de sucesso na execução da alínea 1. não foi igualmente fácil realizar a alínea 2., visto o

seu grau de dificuldade ser maior e não totalmente dependente da competência demonstrada pelas crianças na alínea anterior.

Deparamo-nos assim com uma marcada divisão entre o número de crianças que realizaram corretamente o exercício na sua totalidade e o número de crianças que não o conseguiu fazer, isto é, metade do grupo conseguiu produzir corretamente todas as palavras resultantes da supressão da sílaba inicial, enquanto que a outra metade se ficou, maioritariamente, pela identificação de duas ou três palavras, existindo novamente uma criança que não conseguiu identificar nenhuma.

Centrando-nos agora no pós-teste, tal como no gráfico 5, observamos uma evolução no desempenho do grupo, havendo um aumento de 25%, quatro crianças, que conseguiram realizar com total sucesso a tarefa pretendida. De igual forma, o intervalo imediatamente a seguir, quatro respostas certas em cinco, apresenta uma boa melhoria, deixando de existir crianças, à exceção de uma, nos intervalos seguintes.

Passaremos agora à análise do último exercício relativo à consciência silábica.

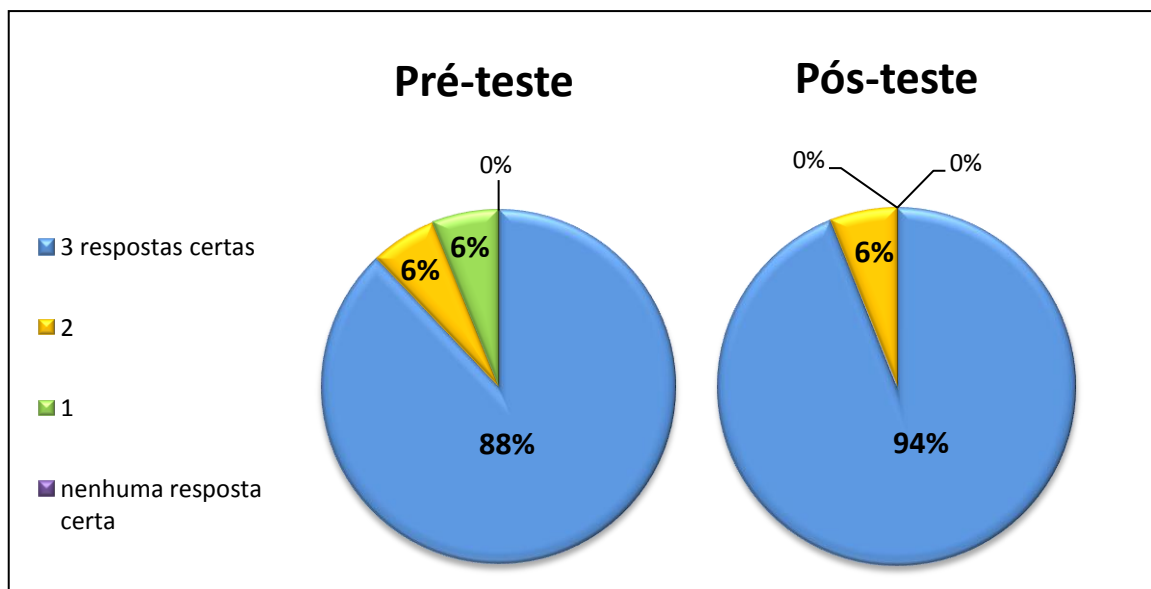


Gráfico 7 – Reconstruir palavras

Neste exercício as crianças teriam que reconstruir palavras a partir das sílabas que lhes eram apresentadas.

Analisando o gráfico 7, é possível constatar os bons resultados obtidos tanto no pré como no pós-teste. Observando as percentagens existentes, apenas 12% não conseguiu inicialmente construir a totalidade das palavras pretendidas, ficando-se por uma ou duas palavras conseguidas. Contudo, o pós-teste já nos revela que essas duas crianças conseguiram progredir, passando agora a existir apenas uma (6%) a errar a reconstrução de uma das três palavras. Este exercício demonstrou-se para o grupo como um dos mais fáceis a realizar e confirmou assim a ideia, que ao longo desta análise vinha ganhando corpo, de que neste grupo a consciência silábica se encontrava bem desenvolvida, dado este que analisaremos posteriormente com mais atenção.

Terminada a análise à consciência silábica, resta-nos averiguar os resultados obtidos nos vários exercícios de consciência fonémica.

Consciência Fonémica

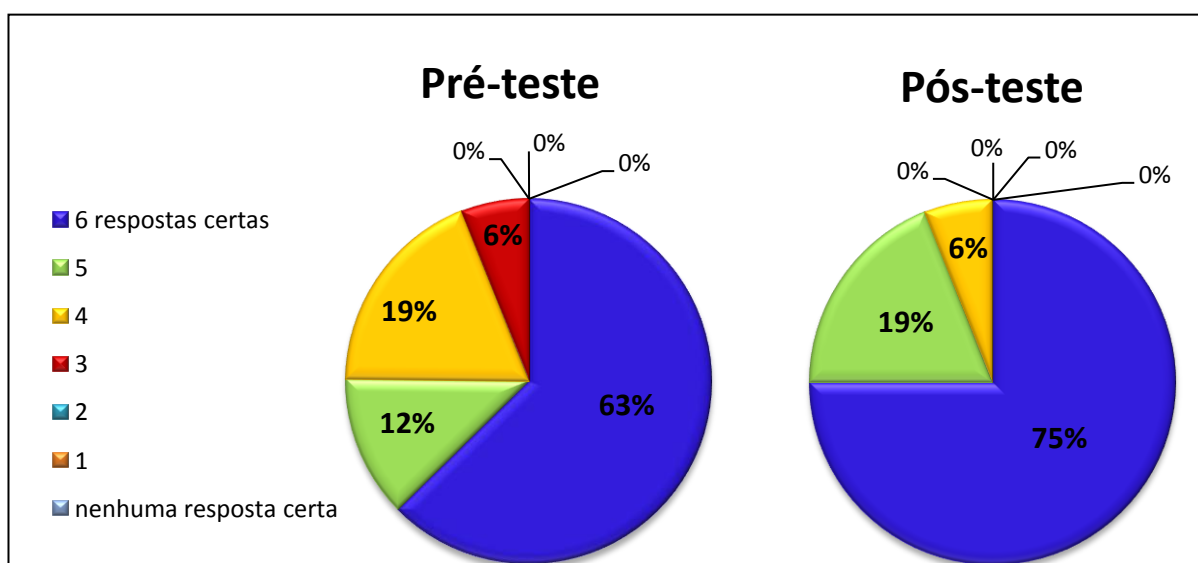


Gráfico 8 – Classificação com base no fonema inicial

Contemplando o gráfico 8, deslindamos os resultados obtidos na primeira tarefa que o grupo executou, em que as crianças teriam de identificar, em seis conjuntos de quatro palavras, qual a dupla que teria o mesmo som inicial. Logo no pré-teste verificamos que mais de metade do grupo, 63%, conseguiu identificar com sucesso todas as duplas existentes nos seis conjuntos de palavras, sendo que os

restantes 37% conseguiram identificar entre cinco, quatro ou três duplas das seis possíveis. Ao analisarmos estes dados é possível afirmar que, tal como tínhamos verificado na consciência silábica, o grupo apresentava logo no início do estudo algumas competências relativas à consciência fonémica, visto nenhuma criança ter errado a totalidade das respostas ou acertado apenas uma ou duas duplas de palavras com o mesmo som inicial. Os valores obtidos no pós-teste vêm enfatizar os bons resultados auferidos anteriormente, confirmando a evolução do grupo, pois agora verificamos que dos 37% de crianças que não conseguiram acertar a totalidade das duplas existentes, apenas 25%, quatro crianças, continua sem o conseguir e os 63% que tinham alcançado sucesso absoluto no pré-teste, aumentaram para 75%.

Se até aqui o grupo evidenciou ter já desenvolvida a consciência fonémica, analisaremos de seguida o gráfico correspondente à tarefa que lhes foi colocada em seguida e verificar se os bons resultados perduram.

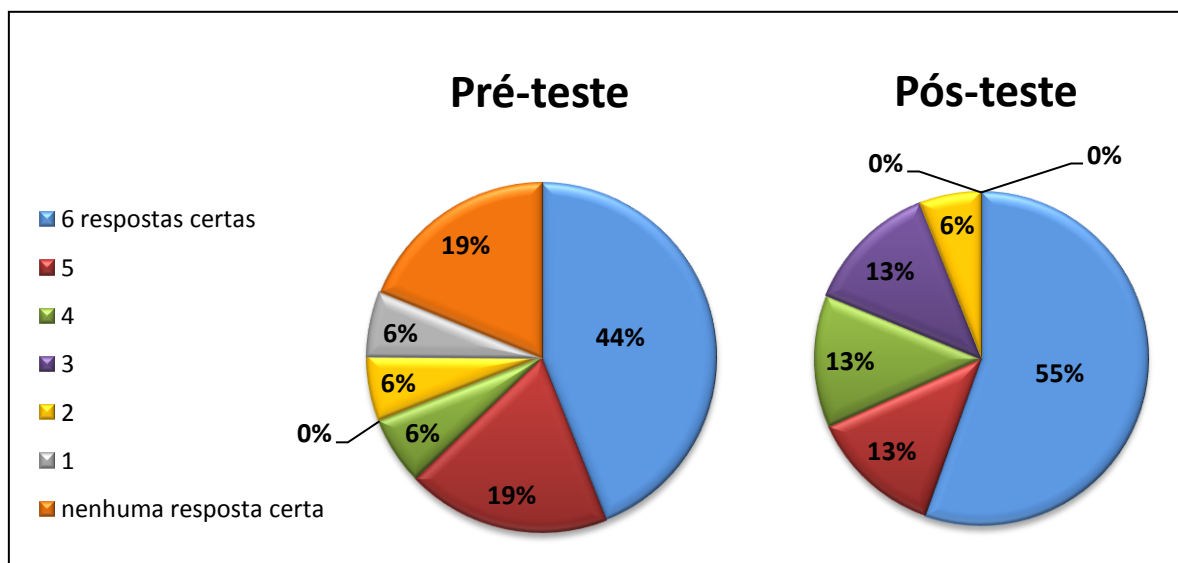


Gráfico 9 – Supressão do fonema inicial

Observando o desempenho do grupo na realização do exercício, em que teriam de identificar o som inicial (fonema inicial) de seis palavras, no pré-teste, averiguamos que as crianças demonstraram algumas dificuldades. Na realidade 19% não conseguiu acertar nenhuma das respostas e 12% acertou apenas uma ou duas respostas em seis possíveis. Tendo em conta o gráfico anterior, o grupo apresentou aqui menos consistência nos valores obtidos, porém 44% acertaram a totalidade das

respostas, o que não deixa de ser positivo uma vez que representa quase metade do grupo. Analisando os resultados do pós-teste constatamos uma melhoria, como até aqui tem acontecido. É importante destacar o desaparecimento dos 12% de crianças que não tinham conseguido inicialmente nenhuma resposta certa, valor esse que se distribuiu pelos intervalos seguintes, existindo agora um maior aglomerado de crianças nos intervalos das três, quatro e cinco respostas certas. Obviamente que importa também referir o acréscimo, ainda que menor, de crianças que conseguiram identificar em todas as palavras o seu fonema inicial, de sete para nove crianças.

Da mesma forma que na consciência silábica se associou à alínea da supressão da sílaba inicial uma segunda alínea, onde era pedido ao grupo que produzisse o restante da palavra sem a sílaba inicial, foi também solicitado o mesmo, relativamente à tarefa da supressão do fonema inicial. Os resultados obtidos estão presentes no seguinte gráfico:

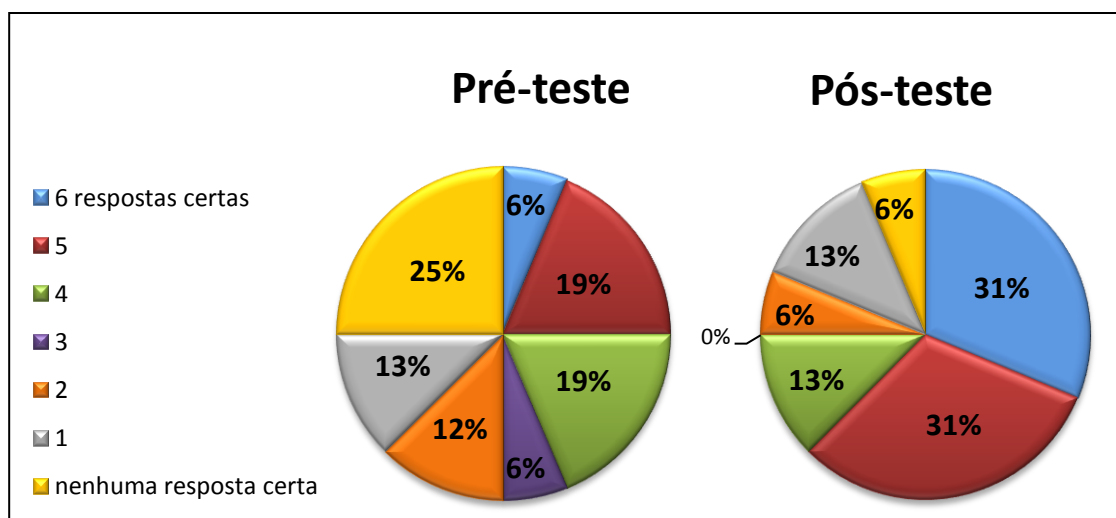


Gráfico 10 – Produção de palavras por supressão do fonema inicial

Ao examinar o gráfico 10 deparamo-nos com a mesma consequência de resultados verificados na consciência silábica. A dispersão de resultados obtida no pré-teste dita-nos uma vez mais que este foi um exercício de maior dificuldade para o grupo, podendo essa estar também relacionada com a dificuldade que o grupo apresentou na alínea anterior, ou seja, a incapacidade que algumas crianças demonstraram na supressão do fonema inicial refletiu-se depois na dificuldade em

produzir a palavra sem o fonema suprimido. No entanto, verificamos uma ocorrência curiosa, pois se no gráfico anterior, no pré-teste, temos uma boa percentagem de crianças que conseguiram identificar o fonema inicial de todas as palavras, no presente gráfico apenas uma criança conseguiu produzir corretamente todas as palavras sem o fonema inicial, o que nos permite concluir que, mesmo para as crianças que foram bem sucedidas na identificação do fonema inicial das palavras, se torna mais complicado produzir as mesmas sem o fonema suprimido. A dificuldade deste exercício ganha corpo com a percentagem obtida de crianças que não foi capaz de produzir nenhuma palavra, ou apenas uma ou duas palavras em seis, que ao todo totalizou metade do grupo (51%).

Apesar da dificuldade apresentada, o grupo foi capaz de melhores resultados no pós-teste. Vejamos o incrível aumento de percentagem de crianças com todas as respostas certas de 6% para 31% e a diminuição, também ela bastante demonstrativa, de 25% para 6% de crianças que não conseguiram ter nenhuma resposta certa. De igual forma, também os intervalos intermédios apresentaram melhoras nos seus valores.

Resta apenas analisar o desempenho do grupo no último exercício referente à consciência fonémica, a segmentação de fonemas.

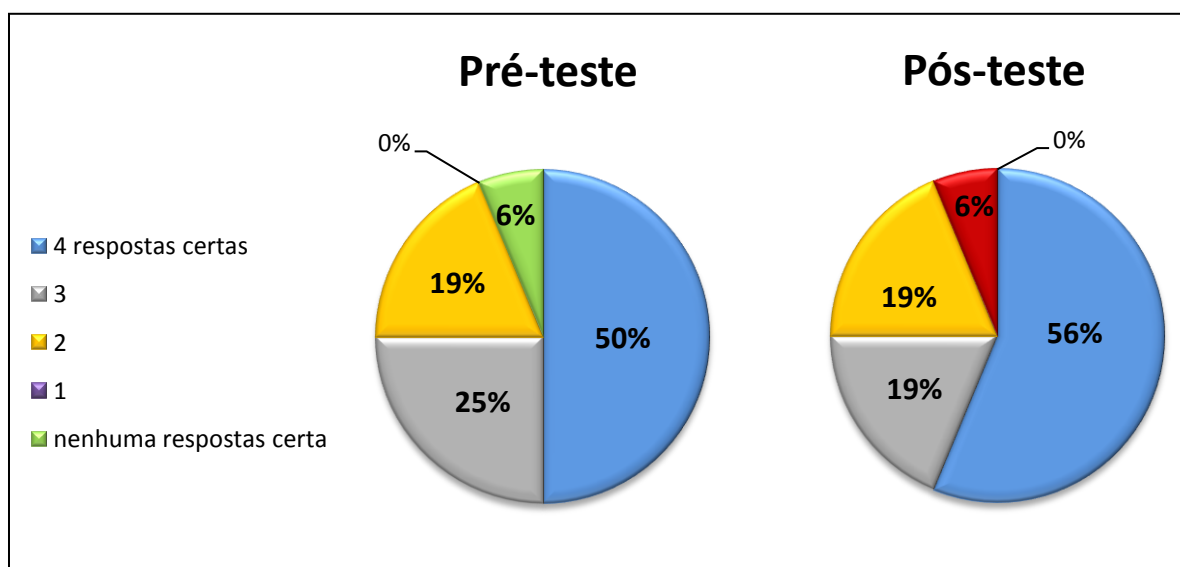


Gráfico 11 – Segmentação de fonema

Observando o gráfico 11, apuramos que, logo de início e deixando antever bons resultados futuramente, metade do grupo segmentou corretamente todas as palavras pedidas, 44% conseguiu segmentar duas ou três palavras e apenas uma criança (6%) não segmentou nenhuma corretamente. Olhando agora para o pós-teste, verificamos que as alterações percentuais não foram muitas, no entanto, foram positivas. A percentagem de crianças que acertou metade das respostas manteve-se, porém, e tendo em conta a análise individual das grelhas de avaliação do teste diagnóstico, a criança que no pré-teste não tinha acertado corretamente em nenhuma resposta conseguiu, no fim do estudo, acertar a segmentação fonémica de uma palavra, bem como uma das crianças que tinha acertado apenas três respostas atingiu, no pós-teste, a totalidade das respostas certas.

Tendo em conta todos os dados aqui ilustrados pelos vários gráficos circulares e tentando fazer uma leitura geral de tudo o que foi analisado, foi possível verificar que em todos os exercícios o grupo demonstrou uma evolução do pré para o pós-teste, factor bastante positivo e que nos permite auferir a importância do trabalho realizado ao longo do ano letivo, que indiscutivelmente conduziu o grupo a melhores resultados e, portanto, a uma evolução no seu nível de consciência fonológica. Dos três patamares de consciência fonológica analisados, aquele onde o grupo se demonstrou mais à vontade e consequentemente com melhores resultados foi claramente a consciência silábica. As tarefas de classificação e reconstrução silábica foram as que melhores resultados obtiveram, vindo comprovar a ideia que vários autores defendem, argumentando que a consciência silábica é o primeiro patamar a surgir e aquele onde as crianças deste nível de ensino se sentem mais seguras. Comparativamente, o exercício de manipulação fonémica foi o que apresentou resultados mais baixos e o exercício de segmentação fonémica aquele onde a evolução do pré-teste para o pós-teste foi menor. De certa forma, eram também já expectáveis estes resultados e seguindo o que Inês Sim-Sim (2009) nos refere, é mais fácil identificar, juntar e segmentar unidade de som maiores (palavra; sílaba) do que unidades mais pequenas (intrassilábicas; fonemas), uma vez que a consciência fonémica envolve competências bem mais complexas e tardiamente adquiridas, tendo em conta a faixa etária da nossa amostra.

Centremo-nos agora num outro instrumento utilizado ao longo do estudo, os exercícios de escrita. Seguindo a linha de pensamento dos autores Mendes (1985), Emília Ferreiro (1988), Lourdes Mata (1988), Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1988), Chaveau (1989) que defendem a existência de uma evolução do processo de aprendizagem da escrita que passa por quatro níveis distintos, na primeira passagem realizada aquando do pré-teste¹⁸, em que as crianças teriam de escrever de forma autónoma um conjunto de oito palavras, conseguimos apurar o nível de escrita em que o grupo se encontrava. Das dezasseis crianças, inicialmente duas encontravam-se no nível de escrita silábica, utilizando na maioria das suas tentativas de escrita uma letra para representar uma sílaba, conseguindo, por vezes, uma aproximação um pouco maior de correspondência entre grafema/fonema.

Por sua vez, treze crianças demonstraram nos seus exercícios de escrita já se encontrarem no nível de escrita com fonetização, mostrando preocupação em perceber quais os sons das sílabas, fazendo corresponder-lhes as letras corretas.

A restante criança, pelo demonstrado durante a realização da tarefa, encaixa-se no nível de escrita alfabética, uma vez que escreveu corretamente as oito palavras, mostrando-se capaz e confiante nas correspondências entre grafema/fonema.

Na segunda passagem da tarefa (a meio do ano letivo)¹⁹, desta vez com novas palavras, conseguimos vislumbrar determinadas alterações. As duas crianças que no princípio se encontravam ao nível da escrita silábica ainda permaneceram nesse nível, juntando-se a elas três crianças que antes se encaixavam na escrita com fonetização. No entanto, a aprendizagem do processo da escrita em crianças destas idades não é tão linear assim, podendo ocorrer avanços e recuos dependendo de como as crianças se sintam seguras e capazes daquilo que estão a fazer ou do significado que lhe atribuem. Este retrocesso, se é que assim o poderemos chamar, não foi por isso encarado com preocupação.

Das treze crianças que se encontravam no nível de escrita com fonetização, uma conseguiu evoluir para o nível de escrita alfabética. As restantes, à exceção das

¹⁸ Ver anexo III.

¹⁹ Ver anexo IV.

três mencionadas anteriormente, apesar de a escrita ainda continuar silábica, conseguiram identificar bastantes sons e fazer-lhe corresponder as letras corretas.

À única criança que inicialmente se encontrava na Escrita Alfabética, junta-se agora outra, como descrito em cima.

A última passagem do exercício de escrita²⁰ veio consagrar as evoluções desejadas. Com a realização desta tarefa o grupo demonstrou ter percebido qual o princípio da escrita alfabética, compreendendo que esta é uma sucessão de unidades fonológicas, existindo correlação entre oralidade e escrita. Nem todas as crianças atingiram o mesmo nível, mas isso nunca foi nem será nosso objetivo uma vez que estamos a falar do ensino pré-escolar. Importa, sim, dar oportunidades às crianças para que elas possam ir evoluindo e explorar a escrita sem pressões.

No final do ano letivo os resultados obtidos foram os seguintes:

- As cinco crianças que se encontravam no nível de escrita silábica estão agora no nível de escrita com fonetização;
- Das nove crianças que se encontravam no nível de escrita com fonetização apenas uma ainda aí permaneceu;
- Ao grupo de duas crianças que se encontravam no nível de escrita alfabética, juntaram-se agora mais oito que apesar de ainda não conhecerem as regras de ortografia, nas suas tentativas já escrevem uma letra por cada fonema, na maioria das palavras.

Falta apenas referir os resultados obtidos com a passagem do exercício de leitura. Uma vez mais, importa mencionar que o grupo foi sujeito a esta tarefa apenas no fim do estudo.

Vários autores defendem a aprendizagem da leitura como uma construção que se faz de forma gradual e com acompanhamento, que varia com o desenvolvimento da criança. Implica a compreensão de que existe um sistema de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita e que esse sistema de escrita alfabética codifica a linguagem oral. Para se aprender a ler num sistema alfabético como o nosso, é essencial que as crianças sejam capazes de analisar foneticamente as

²⁰ Ver anexo IV.

palavras, visto que o alfabético representa foneticamente a fala. Foi exatamente por essa razão que, contrariamente ao que vinha a ser feito até então, o exercício de leitura foi apenas passado ao grupo no final do estudo. Se analisarmos os resultados obtidos na ficha diagnóstica do pré-teste, ou os resultados do exercício de escrita, verificamos que apesar de o grupo apresentar uma boa consciência silábica, a consciência de palavra e fonémica obtiveram resultados mais baixos, o que, desde logo, nos indica que as crianças apresentavam ainda algumas dificuldades nas correspondências grafemas/fonemas e que não conseguiam ainda compreender de forma clara o conceito de palavra. Ora, para que uma criança possa interpretar o código alfabético é necessário que consiga identificar e isolar conscientemente os sons da fala, visto que aprender um código alfabético obriga a transferências de unidades do oral para a escrita. No início do estudo o grupo dava indícios de que ainda não se encontrava nessa fase. Assim, fez-se a opção de não sujeitar as crianças à passagem deste instrumento, visto que estaríamos a requerer mais do que sabíamos que conseguiriam, exercendo uma grande pressão, conduzindo-os a uma frustração certa. Tal como temos vindo a defender até aqui, não se pretende com este estudo transformar a aquisição de competências de leitura e escrita em algo demasiado formal, artificial ou descontextualizado. Pelo contrário, pretendemos estimular tais competências, mas sempre tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças e o interesse por elas demonstrado. Era sabido de antemão que o grupo não possuía ainda capacidades para realizar com o mínimo sucesso possível este exercício, como tal, não nos pareceu existir necessidade de o fazer.

Desta forma, tendo em conta o desempenho das crianças nas várias tentativas de leitura, certas ou erradas, mas sempre estimuladas e valorizadas, os resultados foram os seguintes:

- Todas as crianças se encontravam na fase alfabética, tentando utilizar, uns com mais sucesso do que outros, a correspondência grafema/fonema;
- A palavra “mar” afigurou-se como a mais fácil para o grupo, tendo sido lida por todas as crianças de forma correta, sendo seguida pelas palavras “urso”, “casa”, “garfo” e “barco”, com 80% de crianças a conseguirem lê-las de forma correta também;

- Pelas várias tentativas de leitura é possível depreender que o grupo consegue realizar correspondências entre grafema e fonema, no entanto, a maioria apenas atribui um valor fonológico a cada grafema, quer nas consoantes quer nas vogais. Esta afirmação é suportada pelas tentativas de leitura das seguintes palavras: “ovos” [ɔ vɔ ʃ] e “porco” [pɔ rku], mas também pela comparação entre as palavras “garfo” e “girafa”, em que todas as crianças conseguiram descodificar corretamente o som [g] na palavra “garfo”. No entanto, quando atribuíam som ao grafema <g> na palavra “girafa”, impunham exatamente o mesmo, ao invés do som [ʒ], não reconhecendo a existência de mais do que um fonema para este grafema. A exceção encontrada foi o grafema <o> em posição final de palavra, uma vez que todas as crianças o pronunciaram como [u].
- As crianças demonstraram possuir também alguma intuição linguística, uma vez que várias autocorrigiram as suas leituras, depois de perceberem que o que diziam não correspondia ao que estavam habituados a ouvir.

3.6 Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, importa inseri-los num quadro teórico, assim como interpretá-los no âmbito das questões de investigação e objetivos traçados. Com esta reflexão tentarei não só confrontar os resultados mais preponderantes com o suporte teórico, mas também produzir as minhas próprias conclusões de acordo com aquilo que é a minha prática profissional, aquilo que acredito e defendo ser um ensino pré-escolar de qualidade.

Antes de iniciar a discussão dos resultados, é pertinente apreciar primeiro alguns aspetos metodológicos que podem ser considerados como limitações do estudo. Como referido anteriormente, a investigação realizada enquadra-se num estudo de caso possuindo um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. Sendo este um estudo que incide intencionalmente sobre uma situação que se presume ser única e especial, procurando descobrir o que nela existe de mais fundamental e específico, a generalização de resultados e conclusões à população em causa não faz sentido, devido às especificidades do caso em questão. De igual forma, o facto de não possuímos um grupo de controlo ou uma amostra bem mais expressiva, impede-nos de fazer possíveis comparações ou retirar conclusões mais significativas. No entanto, a fiabilidade do estudo não é colocada em causa, existindo a possibilidade de reaplicar as conclusões a que chegámos noutras investigações semelhantes. Não havendo manipulação de variáveis neste estudo, importa também referir como possível limitação, uma variável exógena ao estudo, a influência parental. Na realidade, tal como pudemos constatar na descrição da amostra, o grupo provém de um meio sociocultural e económico alto, onde o contacto com a leitura e escrita é abundante. Da passagem do questionário feito aos pais foi possível concluir que estes reconhecem a importância da abordagem da leitura e da escrita no pré-escolar, admitindo realizar em casa diversas atividades/jogos que permitem estimular o gosto pela leitura e escrita, bem como ajudar na aquisição de competências literárias. Este fator não nos permite, assim, concluir a cem por cento que os

resultados obtidos na investigação sejam consequência direta da intervenção realizada na sala do jardim-de-infância, há que salvaguardar, por isso, a influência positiva que os pais também desempenharam na aquisição de competências demonstradas pelo grupo. No entanto, apesar da existência desta influência exógena, ela não é impeditiva de realizarmos predições e retirarmos conclusões finais, tendo em conta todo o trabalho realizado ao longo do estudo.

Centrando-nos agora na verdadeira discussão dos resultados, ao longo desta investigação foi possível contactar com diversos autores e seus estudos, permitindo-nos retirar uma conclusão geral e comum a todos eles, a consciência metalinguística é crucial no processo de aquisição de competências literácitas. De todas as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é talvez considerada a mais importante e preditora de sucesso na aquisição da leitura e escrita. Vários estudos como os de Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007) defendem o desenvolvimento da consciência fonológica como um precursor da aprendizagem da leitura e escrita. Tendo em conta os resultados obtidos nesta investigação foi possível comprovar e verificar isso mesmo, isto é, existe uma estreita relação entre a aquisição de competências literácitas e o trabalho intencional e sistemático da consciência fonológica, em todas as suas diferentes variáveis, apresentando-se esta última como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita. Reforçando esta premissa, surgem também outros estudos. Veja-se, por exemplo, os de João Lopes (2006) onde é acentuada, de igual forma, a importância da consciência fonológica. Este afirma que a consciência dos fonemas em crianças em idade pré-escolar tem demonstrado um enorme valor preditivo, sendo responsável pelo sucesso na competência para a leitura no fim do primeiro ano de escolaridade.

Corroborando esta linha de pensamento surge o nosso estudo, evidenciando uma vez mais a existência desta relação. Verificando os resultados obtidos, podemos constatar uma clara evolução das competências de leitura e escrita apresentadas pelo grupo no final do estudo, comparativamente com o que demonstraram no início. Veja-se o progresso no exercício de escrita, onde inicialmente as crianças tentavam perceber quais os sons das sílabas e realizar correspondências entre grafema/fonema, remetendo para a natureza intuitiva da sílaba, apresentando, como é expectável, algumas dificuldades. No final do estudo, 70% da amostra, apesar de não conhecer

ainda as regras de ortografia, já conseguiam realizar uma correspondência correta entre todas as letras e sons, encaixando-se no nível de escrita alfabética, segundo classificação dos autores Lourdes Mata (1988) ou Margarida Alves Martins e Ivone Niza (1988). Para que as crianças possam fazer a correspondência entre grafema e fonema é necessário possuírem um mínimo de sensibilidade fonológica, condição que ficou comprovado possuírem, tendo em conta o desempenho do grupo na passagem desta tarefa. Os resultados obtidos no exercício de leitura vêm acentuar, de igual forma, a importância que a consciência fonológica tem na aquisição de competências de leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar as relações existentes entre a linguagem escrita e a linguagem oral (Martins, 1996). Nas tentativas de leitura realizadas pelo grupo, no final do estudo, era já visível em todas as crianças o esforço de realizar a correspondência grafema/fonema, apesar de terem demonstrado que ainda não compreendiam na sua totalidade que a ortografia não tem, obrigatoriamente, uma relação direta com a fonologia. Este facto ficou provado devido à maioria das crianças ainda só atribuir um valor fonológico ao grafema, ao invés dos vários existentes. A maioria conseguiu ler corretamente aproximadamente 50% das palavras apresentadas, encontrando-se por isso na etapa alfabética, tendo em conta o modelo desenvolvimental de leitura de Uta Frith (1985). Para alcançar este princípio é necessário que as crianças consigam, como havíamos mencionado anteriormente, identificar e isolar conscientemente os sons da fala, visto que aprender um código alfabético alberga as transferências de unidades do oral para a escrita. Desta forma, podemos facilmente concluir, tendo em conta os resultados obtidos nos exercícios de leitura e escrita, que o grupo compreendeu o princípio alfabético, ou seja, demonstrou conhecimento de que existe um sistema de correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita, sendo que a fala pode ser segmentada e tais segmentos reaparecem em diversas palavras, existindo regras de correspondências entre grafema e fonema.

Partindo do princípio defendido até aqui de que a aquisição de competências literárias e a consciência fonológica estão intimamente ligadas e conjugando-o com o nosso objetivo de estudo, seria óbvia a necessidade de avaliarmos o nível de consciência fonológica do grupo e trabalhá-la. Só assim poderíamos efetivamente comprovar a existência da relação entre essas componentes no nosso estudo. Logo no

pré-teste, os resultados obtidos no teste diagnóstico foram positivos, verificando-se posteriormente, no pós-teste, uma evolução em todos os parâmetros. Os valores obtidos vêm comprovar uma vez mais aquilo que a literatura existente nos diz. Analisando o desempenho do grupo, tanto no pré como no pós-teste, foi possível verificar que o patamar de consciência fonológica onde o grupo se demonstrou mais à vontade foi a consciência silábica, facto algo expectável, tendo em conta que vários autores defendem que desde muito cedo, por volta dos três, quatro anos de idade, as crianças começam a apresentar sensibilidade às regras fonológicas, sendo a sílaba a forma mais evidente e intuitiva de analisar a palavra, desenvolvendo-se a consciência silábica naturalmente com a aprendizagem da linguagem oral. Comparativamente, e de igual forma expectável, foram os resultados obtido relativamente à consciência fonémica, onde todo o grupo demonstrou maiores dificuldades, principalmente quando lhes foi pedido que segmentassem palavras em fonemas. Tal como as autoras Maria João Freitas et al. (2007) nos dizem, o desenvolvimento da consciência silábica precede o da noção de outras unidades fonológicas de menores dimensões, tais como as unidades intrassilábicas e os fonemas, sendo este patamar o mais tardio a ser adquirido pelas crianças, visto ser diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção da fala. Seria por isso de esperar que o grupo apresentasse mais dificuldades nos exercícios que envolvessem a consciência fonémica. Estes resultados estão de acordo com as conclusões de Inês Sim-Sim (1998) e de João Manuel Veloso (2003), que defendem que a segmentação na base do fonema exige o isolamento das componentes da sílaba, surgindo, por isso, como um processo moroso e de domínio mais tardio. Estes autores referem que mesmo aos seis anos de idade, e havendo já um domínio total na capacidade de segmentação silábica, a criança demonstra ainda dificuldades e lacunas nas tarefas relativas à consciência fonémica, uma vez que exige tal um grau de abstração mais elevado e ainda não existe apoio da escrita. Assim, apesar de o desenvolvimento da consciência fonológica não ocorrer sempre da mesma forma, muitos estudos revelam unanimidade quando mencionam que o nível de maior complexidade da consciência fonológica é a consciência fonémica (Freitas, Alves & Costa, 2007; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). No entanto, importa referir que, apesar desta dificuldade demonstrada não só no exercício de segmentação fonémica como também na identificação do fonema inicial das

palavras e posterior produção de palavras por supressão desse fonema, o grupo demonstrou possuir, logo no pré-teste, alguma sensibilidade fonémica. Este facto, tendo em conta o que diversos autores mencionam, não seria de esperar, deixando assim clara a influência de fatores de natureza social que interagiram e influíram no processo de desenvolvimento da consciência fonológica.

Analisando agora a capacidade de segmentação lexical apresentada pelo grupo, verificamos que a evolução do pré para o pós-teste foi das mais baixas em termos percentuais, sendo que logo no pré-teste, a percentagem de crianças que conseguiram realizar corretamente o exercício foi de aproximadamente 35%, valor não muito alto. Embora se admita que a consciência de fronteira de palavra deva estar consolidada à entrada para o ensino formal, na realidade vários estudos vieram comprovar que a consciência desta unidade pode ainda não estar completamente desenvolvida como o esperado. Os valores anteriormente referidos vêm assim confirmar esse facto e, uma vez mais, o nosso estudo enquadra-se naquilo que a comunidade científica e pedagógica afirmam. Podemos assim assegurar que a consciência fonológica se desenvolve a diferentes níveis e em momentos cronológicos mais ou menos distintos, por essa razão, a primeira tarefa do ensino pré-escolar deverá basear-se na promoção e desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, através do desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua. É fulcral que o educador de infância estimule e facilite este processo de aprendizagem desde muito cedo, promovendo o desenvolvimento metalinguístico das crianças, visto que o treino da consciência fonológica ajuda a criança a distinguir os sons individuais das palavras e facilita a aprendizagem da associação de sons com as letras na leitura e na escrita.

Foi exatamente por esse motivo que se determinou sujeitar o grupo, ao longo do estudo, a um conjunto de atividades previamente descritas, pois só assim seria possível afirmar que os resultados obtidos nos exercícios de leitura e escrita seriam consequência da influência das competências fonológicas que o grupo desenvolveu e adquiriu ao longo do ano letivo. Estudos vários como os de Lundberg, Frost e Petersen (1988), com base em programas específicos na área da consciência fonológica, vieram demonstrar que o nível de consciência fonológica se pode desenvolver antes da criança aprender a ler e que a consciência fonológica favorece

um melhor rendimento leitor. Ana Cristina Silva (2003), supracitada anteriormente, é outra autora que defende essa positiva influência da consciência fonológica sob a aprendizagem da leitura e escrita, mencionando também que apesar de algumas competências se desenvolverem mais ou menos espontaneamente, o desenvolvimento da consciência fonológica requer uma instrução explícita, para a maioria das crianças. Dessa forma, e seguindo as teorias destes autores, todas as atividades realizadas respeitaram sempre o ritmo do grupo de crianças. Não se deixou, no entanto, de lhes lançar desafios, tendo como objetivo mobilizar as habilidades de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação silábica e fónica. Obedeceu-se à sequência própria do desenvolvimento da consciência fonológica, iniciando com tarefas relativas à descoberta do universo sonoro, em geral, passando, depois, para experiências que explorem um outro universo, o universo mais próximo dos sons da fala. Defendemos, por isso, e seguindo as linhas de orientação de Isabel Correia (2010), que a consciência fonológica é uma competência que deve ser trabalhada e desenvolvida o mais precocemente possível, de forma regular, organizada e consistente. O educador deve, pois, estar ciente do valor que esse trabalho comporta para as futuras aprendizagens das crianças. É claro que não podia deixar de referir que, a par da importância de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, relativamente à consciência fonológica, a educadora de infância desempenhou, de igual forma, um papel preponderante no que diz respeito à orientação que prestou às crianças para que construíssem significado sobre a importância e necessidade da utilização da leitura e escrita, dando oportunidades para que as crianças pudessem experimentar a escrita, manipulá-la, refletir e brincar com ela, de forma funcional, valorizando sempre as suas tentativas e servindo-lhe de modelo. Proporcionou, de igual forma, o contacto com diferentes suportes escritos, apoiando a sua exploração de modo a que as crianças se fossem apropriando das funções da leitura. De uma forma global, o papel da educadora neste estudo foi desenvolver práticas, que sirvam de exemplo, e implementar estratégias facilitadoras, que permitam à criança não só compreender o que fala, mas também refletir sobre os sons que ouve.

Por tudo o que aqui foi defendido e concluído seria importante referir que no que toca ao desempenho destas crianças no plano fonológico, e analisando uma vez

mais as metas de aprendizagem para o ensino pré-escolar, de uma forma geral, todas as crianças alcançaram as aprendizagens pretendidas e descritas na área da linguagem oral e abordagem à escrita, mais especificamente no domínio da consciência fonológica, melhorando e desenvolvendo o nível desta. Pelos resultados obtidos, podemos concluir que todas as crianças à saída do ensino pré-escolar conseguiam produzir rimas e aliteraões; reconstruir palavras por agregação de sílabas; identificar palavras que começam com a mesma sílaba; suprimir ou acrescentar sílabas a palavras e isolar e contar palavras numa frase. Efetivamente, o grupo ultrapassou o determinado pelo Ministério da Educação, alcançando várias aprendizagens no domínio da consciência fonémica, domínio este que de uma forma incoerente e incorreta é pontualmente mencionado nas metas de aprendizagem. Apesar dos breves apontamentos feitos à consciência fonémica, tendo em conta tudo aquilo que foi enumerado pelos vários autores citados ao longo do estudo, não faria sentido ficarmos-nos somente pelo que era definido nas metas de aprendizagem e, portanto, os resultados obtidos nesta investigação forneceram uma preciosa ajuda, provando que as crianças do ensino pré-escolar apresentam já uma sensibilidade fonológica muito maior do que é definido e padronizado pelas entidades que regulam este nível de ensino. É certo que nos é dito pelas próprias autoras das metas de aprendizagem do ensino pré-escolar que estas não limitam ou esgotam as oportunidades de experiência e aprendizagem das crianças, no entanto, a meu ver, este estudo veio também confirmar a ideia já existente de que a alusão clara à consciência silábica nas metas é insuficiente no que toca ao trabalho da consciência fonológica. Existe, pois, a necessidade de se ir mais longe neste trabalho e definir-se como expectável que as crianças apresentem também um conjunto de competências relativas à consciência fonémica. É importante ter em consideração que este é o patamar da consciência fonológica adquirido mais tardiamente, porém, não deverá ficar de fora do trabalho desenvolvido nas salas do jardim-de-infância, uma vez que já vários autores demonstraram a sua importância para as aprendizagens futuras da leitura e escrita, assim como a capacidade que crianças de cinco, seis anos já apresentam relativamente ao trabalho com as unidades mínimas da fala, facto que ficou evidenciado neste estudo, tendo em conta os resultados obtidos neste parâmetro do teste diagnóstico, quer no pré-teste como no pós-teste. É importante que a criança

desenvolva um conjunto de capacidades para identificar os sons da fala, que irão conduzi-la à aprendizagem da correspondência som/letra, ou seja, da decifração de palavras, o que será a base da capacidade da compreensão textual.

Em síntese, julgo que os resultados obtidos constituem um válido contributo para uma melhor compreensão da importância do trabalho da consciência fonológica no jardim-de-infância, assim como vêm demonstrar o auxílio e influência positiva que esta exerce na aquisição de competências de leitura e escrita. Com este estudo foi possível corroborar a ideia de vários autores, entre eles Ana Cristina Silva (2003), que referem a necessidade do trabalho desta competência ainda antes da entrada no 1º CEB. Para que a criança tenha um mínimo de sucesso no processo de alfabetização é necessário possuir a capacidade de refletir sobre o oral, distanciando-nos, assim, claramente de outras correntes teóricas que nos dizem que as crianças antes de serem alfabetizadas não têm noção de como a fala é organizada e que só a partir do momento em que ocorre a alfabetização é que estas desenvolvem a consciência fonológica. Todas as medidas implementadas e todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo conduziram a nossa amostra ao sucesso. Por um lado o nível de consciência fonológica aumentou e, portanto, no final da investigação todas as crianças se demonstravam completamente seguras ao nível da consciência silábica, evidenciando também competências ao nível da consciência fonémica. Por outro lado, as competências de leitura e escrita demonstradas foram bastante positivas, com todas as crianças a realizarem as correspondências grafema/fonema nas suas tentativas de escrita e leitura. Provou-se, assim, a influência que a consciência fonológica exerceu na aquisição testemunhada dessas competências literácitas. É por isso evidente a relação recíproca existente entre a consciência fonológica e a leitura e a escrita, pois tal como os autores Guisado e Rico (1999) referem, a consciência fonológica apoia e favorece a competência da leitura/escrita e a aprendizagem da leitura/escrita favorece futuramente a competência fonológica.

Indo mais longe na avaliação desta relação entre consciência fonológica e aquisição de competências de leitura e escrita, foi passado, no ano letivo seguinte um questionário às professoras do 1º CEB²¹ que passaram a acompanhar estas crianças.

²¹ Ver inquérito passado às professoras do 1º CEB no anexo XII.

Pretendeu-se, desta forma, verificar qual o nível de consciência fonológica das crianças aquando da sua entrada no ensino formal e, portanto, confirmar uma vez mais a evolução ocorrida no ano anterior, bem como verificar a influência que esta exerceu no processo formal de alfabetização. Das respostas obtidas desde logo sobressai a afirmação de que, comparativamente com as outras crianças das turmas, o grupo que tinha participado no estudo demonstrava uma maior sensibilidade e aptidão aos sons da fala, à deteção de rimas e ao conhecimento da relação grafema/fonema. As duas professoras em causa mencionaram também que o grupo tinha já bem consolidada a consciência silábica, visto que em todos os exercícios realizados em sala de aula as crianças não apresentaram dificuldades, assim como na identificação/marcação da fronteira de palavra, comprovando desta forma a fiabilidade/veracidade dos resultados obtidos no final do estudo. No que toca à consciência fonémica, as professoras referiram que esta não se encontrava tão bem desenvolvida quanto a consciência silábica, o que seria de esperar tendo em conta tudo o que já aferimos anteriormente. No entanto, tendo por comparação os restantes alunos da sala, era mais desenvolvida. De uma forma geral ficou evidente a ideia de que era notório o trabalho que o grupo comportou ao nível da consciência fonológica durante o último ano do ensino pré-escolar e que sem dúvida essas aprendizagens contribuíram para uma maior facilidade na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Essa influência é ainda mais notória quando uma das professoras refere que duas das alunas provenientes da amostra do estudo, comparativamente com as restantes, apresentaram maiores dificuldades na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Analisando individualmente todas as atividades e tarefas realizadas ao longo do ano letivo, bem como a avaliação final da consciência fonológica e os exercícios de leitura e escrita dessas duas crianças, foi possível verificar que efetivamente estas não se encontravam ao mesmo nível das restantes, tendo mais dificuldades, por exemplo, na supressão da sílaba inicial, supressão do fonema inicial ou na segmentação de fonemas, o que levou a que nas tentativas de escrita se encaixassem durante a maior parte do estudo na escrita silábica e somente no final, com algumas dificuldades, na escrita com fonetização. De igual forma, no exercício de leitura, apresentaram um maior embaraço, não conseguindo ler na totalidade algumas palavras ou então apenas a primeira sílaba destas. Este é, portanto, mais um exemplo

claro da importância e influência que a consciência fonológica exerce na aquisição da leitura e da escrita, ficando corroborado, uma vez mais, e de forma inegável o seu contributo nos estágios iniciais do processo de alfabetização.

Em suma, todos os resultados obtidos, quer durante o estudo, quer posteriormente, vieram reforçar todas as teorias já existentes de que a consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, a sua abordagem, de forma refletida, cuidada e sistemática no ensino pré-escolar é de longe uma mais-valia, dotando as crianças de competências essenciais para a aprendizagem futura da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dias deparamo-nos nas nossas escolas com crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e muitas vezes estas dificuldades são imprevisíveis por se manifestarem em crianças inteligentes e capazes de realizar bem outras tarefas. Considerou-se, por isso, pertinente aprofundar os conhecimentos acerca desta temática, visto que, além de permitir ampliar os conhecimentos científicos acerca da implicação que a consciência fonológica poderá exercer na aprendizagem formal da leitura e escrita, contribui também para o desenvolvimento profissional daqueles que trabalham com crianças nesta faixa etária.

Embora na atualidade os educadores de infância tenham acesso privilegiado à informação e estejam cientes da necessidade de modificar as suas práticas educativas, é notória uma mudança morosa, preferindo-se por vezes permanecer na sua área de conforto, mantendo uma metodologia de trabalho mais antiquada no que toca à abordagem da leitura e escrita no ensino pré-escolar.

O estudo empírico que realizámos permitiu retirar algumas conclusões, contributos que parecem ser válidos para a elaboração de uma síntese clarificadora da problemática em análise e para a sugestão de formas complementares de intervenção que visem a implementação de novas estratégias de aprendizagem.

Com este projeto tivemos a oportunidade de comprovar que ao iniciar a aprendizagem da leitura e escrita a criança se apoia em conhecimentos de consciência fonológica que já possui, conhecimentos estes que se podem e devem desenvolver ainda no jardim-de-infância. É por isso fundamental que o educador tenha consciência dessa influência e desenvolva com o seu grupo um trabalho sistemático e contextualizado, dando espaço à criança para que brinque com as palavras e os seus sons, experimentando e manipulando-os. É, pois, nesta perspetiva que pensamos ter contribuído para o despertar deste tipo de práticas que tanto sucesso escolar produz. Desta forma, o presente estudo procurou desenvolver nas crianças o seu nível de consciência fonológica, tentando provar que as faculdades por eles adquiridas influenciariam positivamente a aquisição de competências de leitura e escrita ainda no pré-escolar, bem como viriam a ser um excelente percursor de sucesso no processo formal de alfabetização.

Na elaboração desta investigação, a recolha de dados decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013, tendo como amostra um grupo de dezasseis crianças a frequentar o último ano do ensino pré-escolar. Como instrumentos específicos para recolha de dados utilizou-se um teste diagnóstico de avaliação do nível de consciência fonológica das crianças, bem como um questionário aplicado aos pais do grupo e um outro às professoras do 1º CEB. Como já houve oportunidade de referir ao longo do trabalho, os resultados obtidos validaram a nossa hipótese de estudo, demonstrando que neste grupo específico de dezasseis crianças, não só houve um aumento do nível de consciência fonológica, como esse aumento produziu frutos e a amostra conseguiu, na sua totalidade, adquirir competências ao nível da leitura e escrita, repercutindo-se essa influência na aprendizagem formal ocorrida no primeiro ano da escolaridade obrigatória.

Apesar de o estudo ser relativo a uma pequena amostra, pensa-se existirem razões suficientes para continuar a realizar investigações sobre a eficácia de um trabalho desta natureza neste nível de ensino. O ensino de competências metalinguísticas pode transformar-se num instrumento poderoso de prevenção e combate ao insucesso escolar, como igualmente de promoção da qualidade do ensino pré-escolar, contribuindo para a sistematização dos conteúdos. Tendo em conta que a consciência fonológica é um bom preditor de sucesso na leitura e na escrita, a sua avaliação na transição do pré-escolar para o 1º CEB torna-se fundamental, na medida em que permite verificar as dificuldades apresentadas pelas crianças e permite aos professores planificar as estratégias facilitadoras da aquisição destas competências. Sabendo que o treino desta habilidade metalinguística permite prevenir nas crianças as dificuldades na leitura e na escrita, consideramos que este deveria ser implementado em todas as instituições deste nível de ensino.

Uma vez mais este projeto segue a linha de pensamento de vários autores, entre eles Joana Paulino (2009), que concluiu que os resultados da leitura e de escrita no final do 1º ano são tanto melhores quanto mais evoluída for a consciência fonológica no início do seu ensino formal. Esta autora considera que “um bom domínio da linguagem oral associado a um bom nível de consciência fonológica constituem não só pré-requisitos para a iniciação à leitura e à escrita, mas também fatores promotores de formação de bons leitores” (Paulino, 2009, p. 84). Desta

forma, os resultados obtidos no nosso estudo prognosticam também que o aumento da consciência fonológica no ensino pré-escolar poderá facilitar a aquisição de competências de leitura no primeiro ciclo do ensino básico e prevenir o insucesso escolar.

Tratando-se de uma área de estudo importante e de elevada pertinência, sugerimos assim algumas transformações e mudanças que deverão ser levadas a cabo pelos profissionais deste nível de ensino:

- A consciência fonológica, sendo considerada como uma competência/habilidade importante a deter aquando da entrada das crianças no 1º CEB, terá de ser treinada ainda durante o pré-escolar.
- Os educadores deverão ter consciência de que o desenvolvimento desta habilidade metalinguística permite a todas as crianças ter sucesso na fase posterior da aquisição da leitura e da escrita;
- A comunidade parental poderá contribuir tendo em conta a positiva influência que exercerá na aprendizagem formal da leitura e escrita;
- O desenvolvimento de um trabalho e treino da consciência fonológica, de forma integrada e sistemática, nas temáticas abordadas ao longo do ano letivo, sempre de forma lúdica, não a transformando numa abordagem formal é essencial.

Em suma, esperamos com este estudo ter contribuído para a compreensão desta problemática e para a adaptação de práticas educativas criativas e de qualidade que preparem as nossas crianças, ajudando-as e motivando-as para o sucesso educativo.

BIBLIOGRAFIA

- **Alves Martins, M.** (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- **Alves Martins, M., & Niza, I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- **Adams, J. M., Foorman, R. et al.** (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- **Bauer, J.** (2006). *Quando a Mãe Grita*. Lisboa: Editora Gatafunho.
- **Correia, I. S.** (2010). “ Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá. Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. *Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra*, 9, 119-132. Retirado em outubro 5, 2012 em http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- **Esteve, M.** (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó
- **Goodman, Y.** (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artes Médica.
- **Ferreiro, E., & Teberosky, A.** (1991). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- **Ferreiro, E.** (1987). *Os Processos construtivos de aprendizagem da escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- **Ferreiro, E.** (1988). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez.
- **Figueiredo, M. A. (Ed.).** (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- **Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T.** (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- **Freitas, M. J. & Santos, A. L.** (2001). *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri.

- **Guisado, A. C., Rico, A. M., Gonzalez, R. P. (1999).** *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil.* Barcelona: Editorial Praxis.
- **Lopes, A. et al (2004).** Estudo exploratório sobre o currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação.* 7(1), 63-95.
- **Lopes, J. A. (2006).** *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*, Manual de Atividades. Porto: Edições ASA.
- **Marchão, A. (2012).** *No jardim-de-infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.* Lisboa: Edições Colibri.
- **Mata, L. (2008).** *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- **Mata, L. (2006).** *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita.* Porto: Porto Editora.
- **Ministério da Educação. (1997).** *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- **Ministério da Educação (s/d).** *Metas de aprendizagem.* Educação pré-escolar /Linguagem oral e abordagem à escrita. Retirado em outubro 21, 2013 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>
- **Ministério da Educação. (2000).** *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- **Moniz, M. M. (2009).** *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo.* Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Açores: Universidade dos Açores.
- **Mota, M. P. & Silva, K. C. (2007).** Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF*, 1(2), 86-92. Retirado em outubro 5, 2012 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>

- **Pocinho, M.** (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3) 1-12. Retirado em outubro 5, 2012 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- **Pereira, I.** (2011). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (linguística) para a Educação Pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 55-65.
- **Paulino, J.** (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Retirado em outubro 5, 2012 em https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf
- **Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, et al** (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- **Santamaria, V., Leitão, P. & Assencio-Ferreira, V.** (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. Retirado em outubro 5, 2012 em <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>
- **Silva, A. C.** (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Silva, M. C.** (2007). Atividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê? *Revista Cadernos de Estudo*, 6, 43-52. Retirado em outubro 5, de 2012 em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/116/Cad_6ActividadesLinguistica.pdf?sequence=1
- **Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- **Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C.** (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **Sim-Sim, I.** (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- **Sim-Sim, I.** (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro*

Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra, 9, 111-118.

Retirado em outubro 5, 2012 em

http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

- **Spodek, B.** (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Viana, F. L. & Teixeira, M. M.** (2002). *Aprender a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- **Viana, F.L.** (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- **Veloso, J.M.** (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Dissertação do Doutoramento. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- **Vygotsky, L. S.** (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes: Editora Ltda.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo I – Questionário passado aos pais

Anexo II – Teste Diagnóstico – Avaliação da Consciência Fonológica

Anexo III – Exercício de escrita – 1ª passagem (exemplo de duas crianças)

Anexo IV – Exercício de escrita – 2ª e 3ª passagem (exemplo de duas crianças)

Anexo V – Atividades realizadas ao longo do mês de novembro

Anexo VI – Atividade realizada ao longo do mês de dezembro

Anexo VII – Atividades realizadas ao longo do mês de janeiro

Anexo VIII – Atividade realizada ao longo do mês de fevereiro

Anexo IX – Lista de palavras

Anexo X – Atividades realizadas ao longo do mês de abril

Anexo XI – Atividades realizadas ao longo do mês de maio

Anexo XII - Questionário passado às professoras do 1º CEB

Anexo I – Questionário passado aos pais:

**Questionário sobre a Abordagem da Leitura e Escrita
no Ensino Pré-escolar.**

Prezado/a pai/mãe, no âmbito do Mestrado em Ensino da Língua Portuguesa, da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar uma investigação sobre a abordagem da Leitura e Escrita no âmbito do ensino pré-escolar, com o objetivo de demonstrar a importância da sistematicidade do trabalho ao nível da consciência fonológica para a aquisição de competências literárias.

Com este questionário, pretendo identificar qual o nível de hábitos de leitura que os pais têm com as crianças, bem como a importância que atribuem à aprendizagem da leitura e escrita no ensino pré-escolar.

Encontrará no questionário um conjunto de questões de resposta fechada e outras de resposta aberta, a que poderá responder livremente, expressando as suas ideias e opiniões.

Desde já agradeço a valiosa colaboração e garanto o sigilo de todos os dados.

1. Questões pessoais

1.1 – Idade do pai: _____

1.2 - Idade da mãe: _____

1.3 – Habilitações académicas do pai: _____

1.4 - Habilitações académicas da mãe: _____

1.5 – Profissão do pai: _____

1.6 - Profissão da mãe: _____

1.7 - O seu educando é:

Uma menina ☐

Um menino ☐

2. Hábitos de leitura e escrita

2.1– Possui hábitos de leitura?

Sim ☐ Não ☐

2.2– Quantos livros tem em casa, numa escala de 0-100?

0 ☐ 1 a 35 ☐ 35 a 60 ☐ 60 a 100 ☐ mais de 100 ☐

2.3– Quantas vezes por semana lê à sua criança?

1 vez ☐

1 a 3 vezes ☐

Quase todos os dias ☐

Todos os dias ☐

Porquê?

2.4 – É importante para si que no fim do pré-escolar o seu filho já saiba ler ou escrever?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê?

2.5 – Realiza atividade com a sua criança em casa para que isso aconteça?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

Quais?

2.6 - Concorda que a abordagem à leitura e escrita seja feita no âmbito do ensino pré-escolar?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê?

Raquel Frias,

Coimbra, 3 de Julho de 2013.

Teste diagnóstico – avaliação da Consciência Fonológica

Jardim de Infância: _____
Data: _____

❖ **Palavra**

Exercício 1 – Segmentação lexical:

Pinta o nº de bolas igual ao nº de palavras que ouves nas frases:

1. “Hoje, a minha mãe gritou comigo.”

--	--	--	--	--	--	--	--

2. “E eu fiquei desfeito.”

--	--	--	--	--	--	--	--

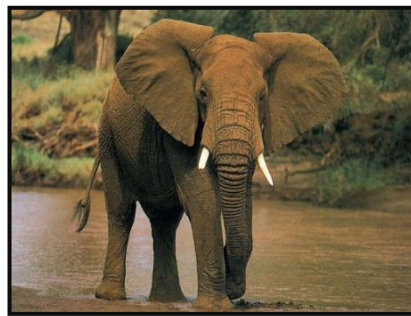
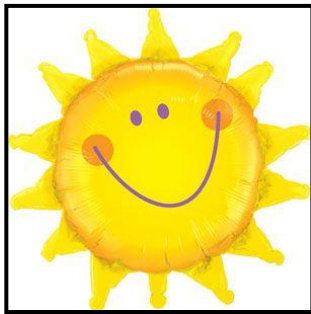
3. “As minhas patas ficaram paralisadas.”

--	--	--	--	--	--	--	--

❖ Sílaba

Exercício 1: Contagem do nº de sílabas:

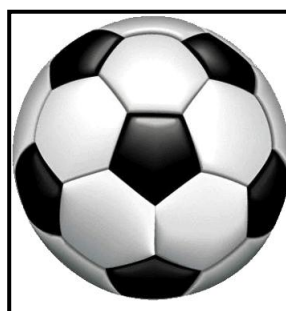
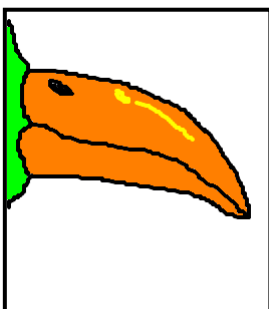
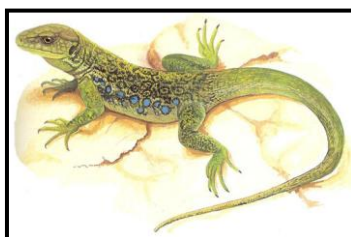
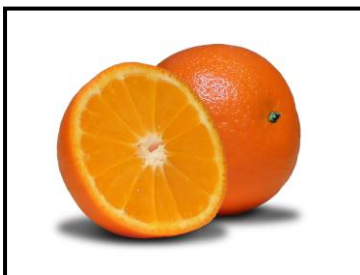
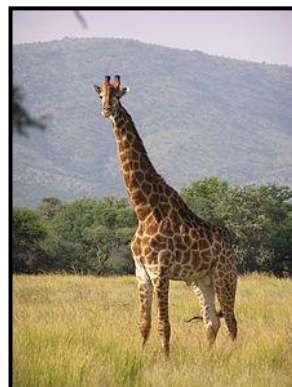
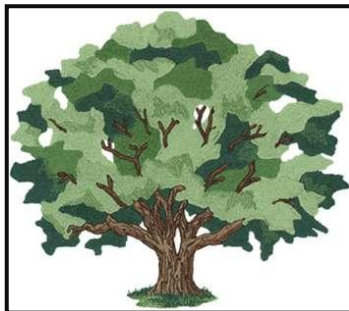
1. Diz-me o que vês em cada imagem.
2. Conta o nº de "pedacinhos" (sílabas) da cada palavra:

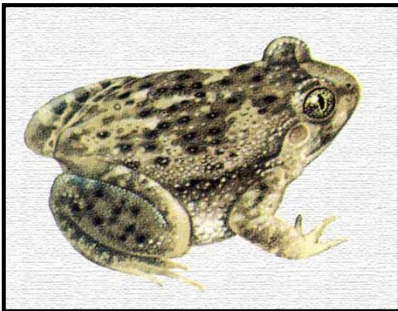
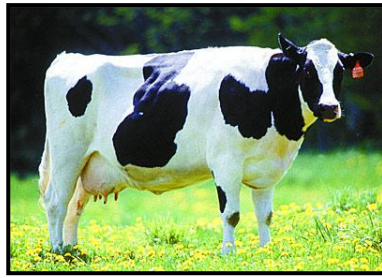


Exercício nº 2 – Classificação com base na sílaba inicial:

1.O que vês em cada imagem?

2.Diz-me, de entre este conjunto de imagens, quais começam pelo mesmo som:

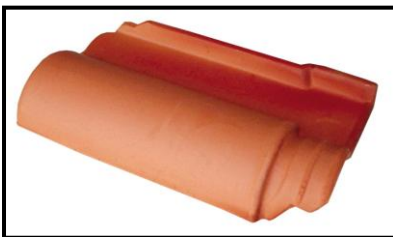


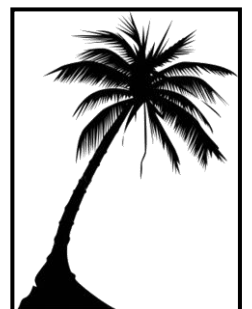
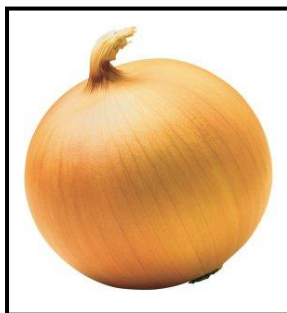
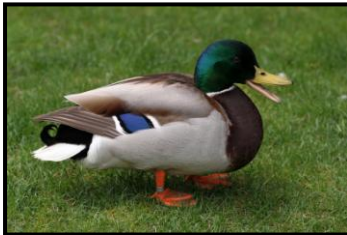


Exercício 3 – Classificação com base na sílaba final:

1.O que vês em cada imagem?

2.Diz-me, de entre este conjunto de imagens, quais terminam com o mesmo som:





Exercício 4 - Supressão da sílaba inicial:

1. Diz-me o primeiro pedacinho (sílabas) das palavras:

GALINHA/SOCORRO/MACACO/DESCULPA/DESFEITO

2. Agora, que pedacinhos das palavras ficam sem esse que tiraste?

Exercício 5 – Reconstrução de palavras:

1. Se eu te der este pedacinho de palavra “**BI**” e depois lhe juntar este “**CO**”, que palavra fica?

2. E se eu juntar “**PA**” com “**TAS**”, que palavra dá?

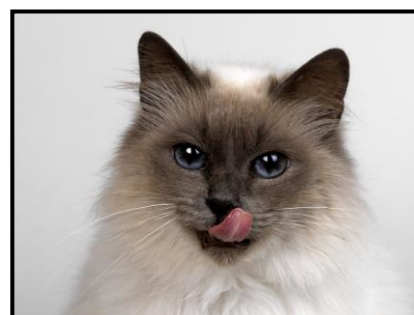
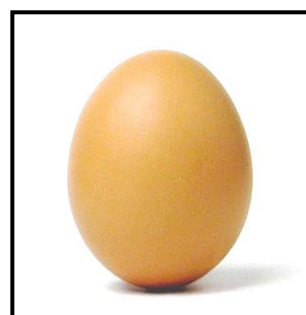
3. E por fim “**COR**” com “**PO**”?

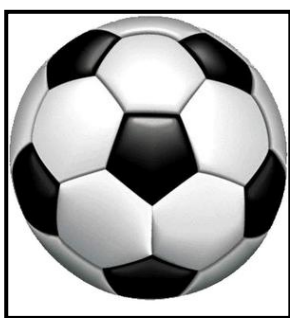
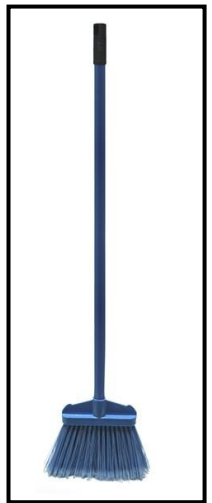
❖ Fonema

Exercício 1 – Classificação com base no fonema inicial:

1. Diz-me o que vês em cada imagem.

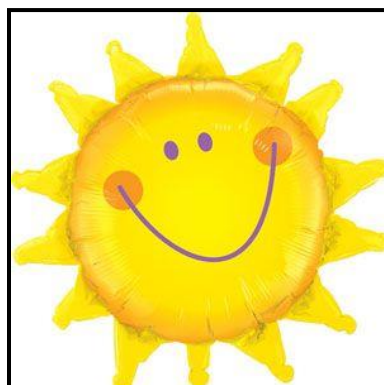
2. Neste conjunto de imagens existe duas palavras que começam pelo mesmo som, quais são?





Exercício 2 – Supressão do fonema inicial:

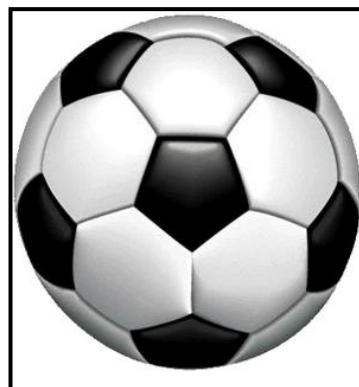
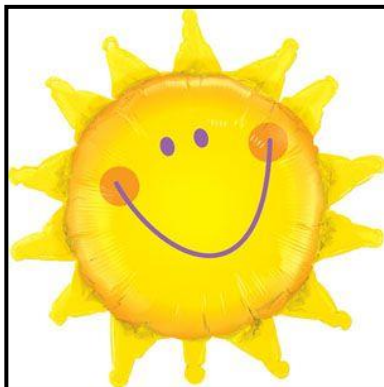
1. Diz-me o que vês em cada imagem
2. Qual o primeiro som de cada imagem?
3. Como ficará a palavra se lhe tirar o primeiro som?



Exercício 3 – Segmentação de fonemas:

1. O que vêem em cada imagem?

2. Diz-me todos os sons que compõem estas palavras.



Grelha de Avaliação

Prova de Segmentação			
Exercício: contagem do número de palavras			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 3 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
“hoje a minha mãe gritou comigo.”			
“E eu fiquei desfeito.”			
“as minhas patas ficaram paralisadas.”			

Prova de Segmentação			
Exercício: Análise silábica			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 5 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
Sol			
Elefante			
Selva			
Barco			
Pinguim			

Prova de Classificação			
Exercício: Classificação com base na sílaba inicial			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 6 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
Garrafa - Árvore Galinha - Mar			
Cama – Faca Girafa - Camisa			
Laranja – Lagarto Folha - Estrelas			
Bico - Bota Bola - Carro			
Deserto - Vaso Vaca - Tigre			
Sapo - Linha Mota - Mola			

Prova de Classificação			
Exercício: Classificação com base na sílaba final			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 6 pontos)			
Telha - Cavalo Velha - Prédio			
Faca - Vaca Burro - Montanha			
Rosa - Calças Mota - Caneta			
Pato - Gato Sino - Lua			
Cebola - Cobra Rato - Cabra			
Pêra - Borracha Bolacha - Palmeira			

Prova de Manipulação				
Exercício: Supressão da sílaba inicial				
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 5 pontos)				
Item	Resposta da criança (pergunta 1)	Resposta da criança (pergunta 2)	Observações	Cotação
Galinha				

Socorro				
Macaco				
Desculpa				
Desfeito				

Prova de Segmentação			
Exercício: Reconstrução de palavras			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 3 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
Bi-Co			
Pa-Tas			
Cor-Po			

Prova de Classificação			
Exercício: Classificação com base no fonema inicial			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 6 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
Alce - Arca			
Urso - Ovo			

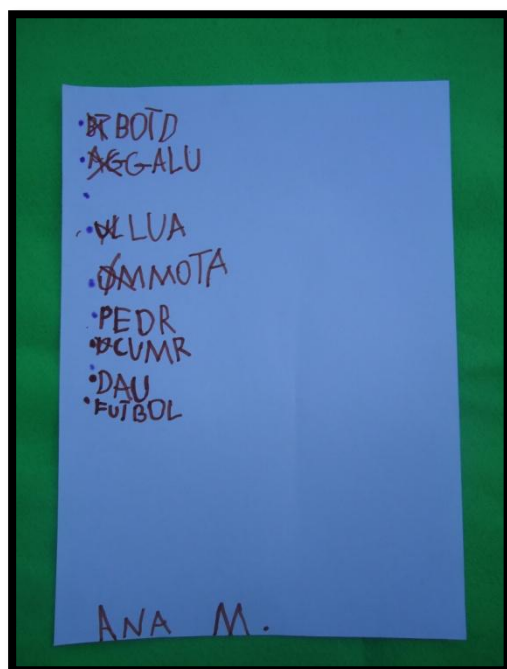
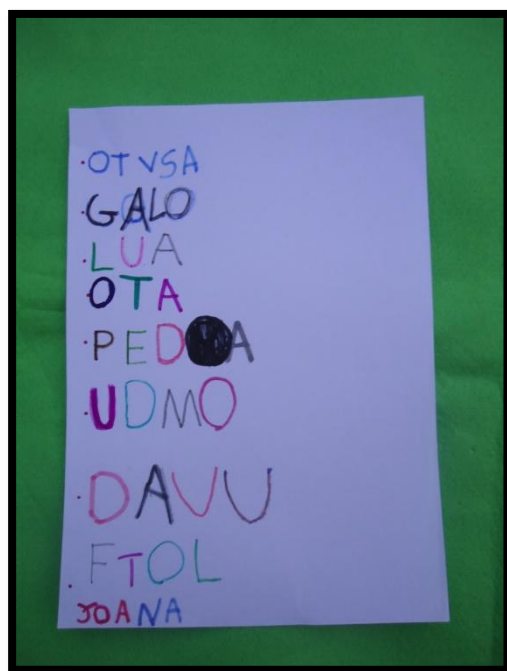
Raposa - Boneca			
Regador - Gato			
Boca - Casaco			
Tigre- Tijolo			
Ovelha - Árvore			
Alface - Uva			
Janela - Vela			
Cama - Vassoura			
Fogueira - Bola			
Bolo - Lupa			

Prova de Manipulação				
Exercício: Supressão do fonema inicial				
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 6 pontos)				
Item	Resposta da criança (pergunta 2)	Resposta da criança (pergunta 3)	Observações	Cotação
Pão				
Sol				
Lua				
Vela				
Mar				

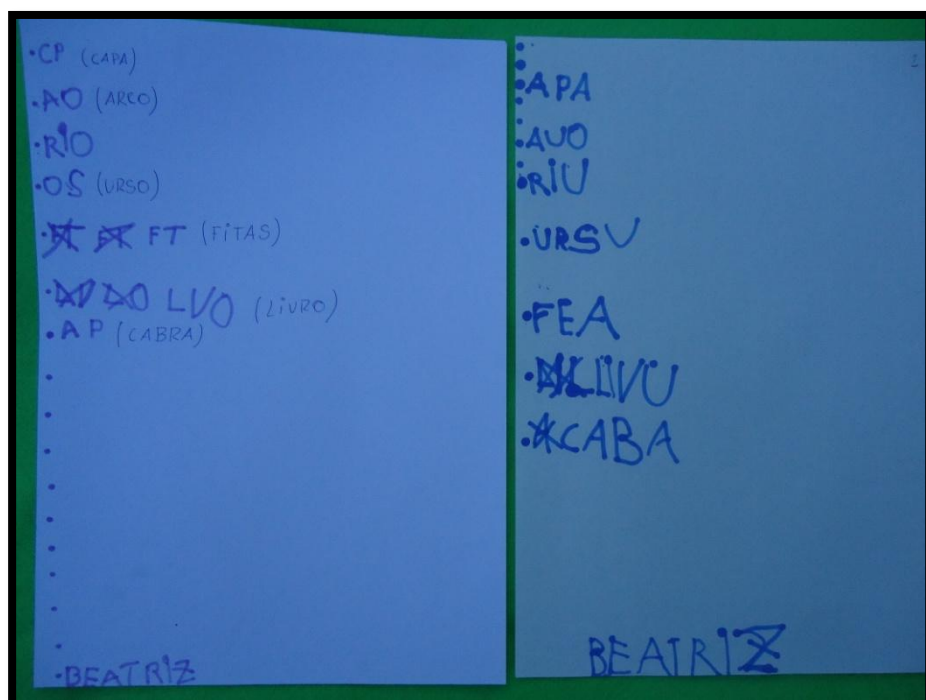
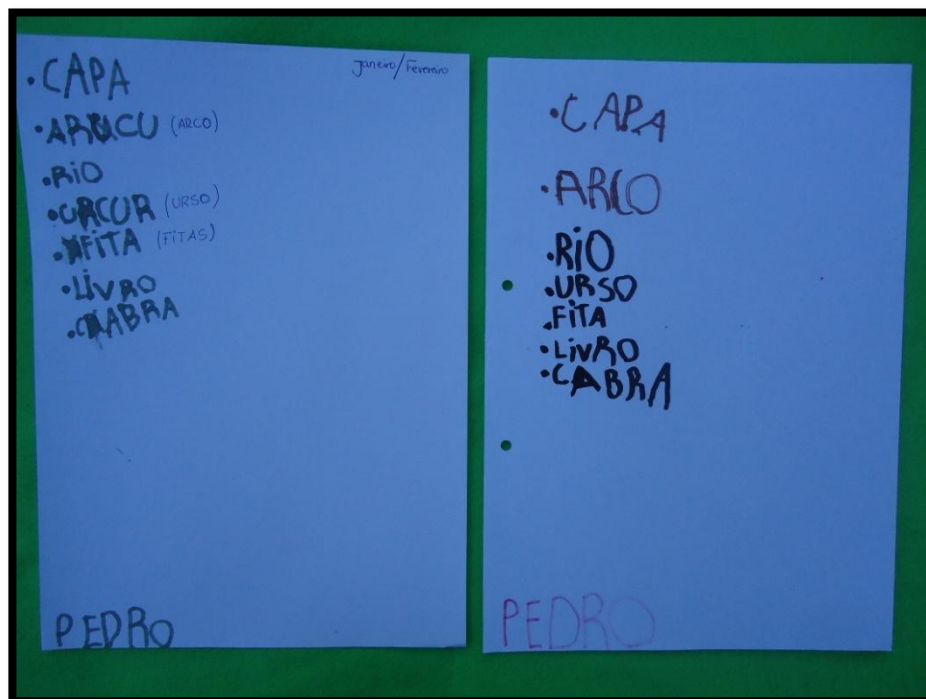
Barco				
--------------	--	--	--	--

Prova de Segmentação			
Exercício: Reconstrução de palavras			
Cotação – 1 ponto por cada resposta certa (máximo 4 pontos)			
Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
Sol			
Sal			
Rato			
Bola			

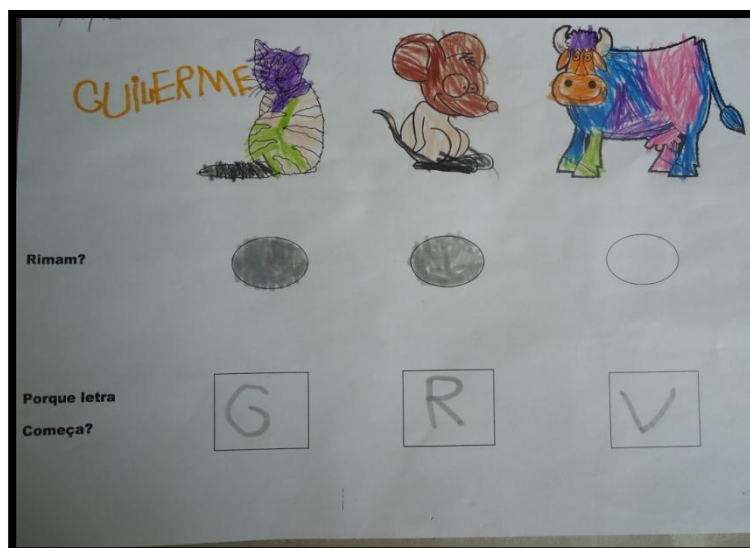
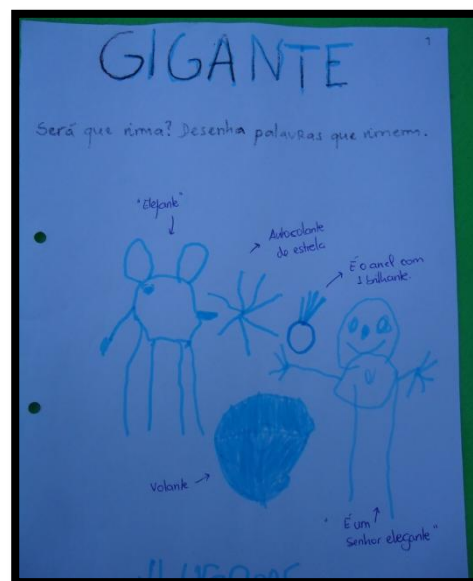
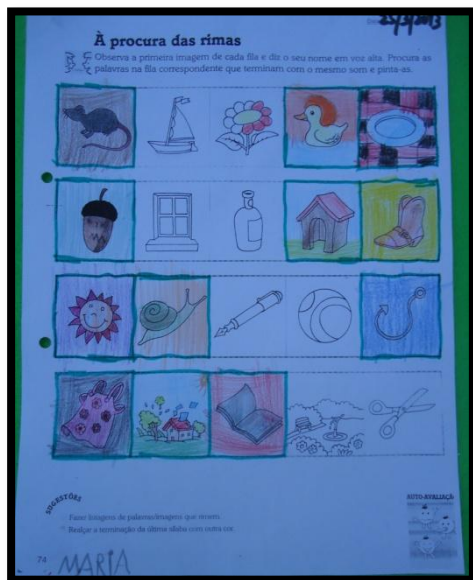
Anexo III – Exercício de Escrita – 1ª passagem (exemplo de duas crianças):



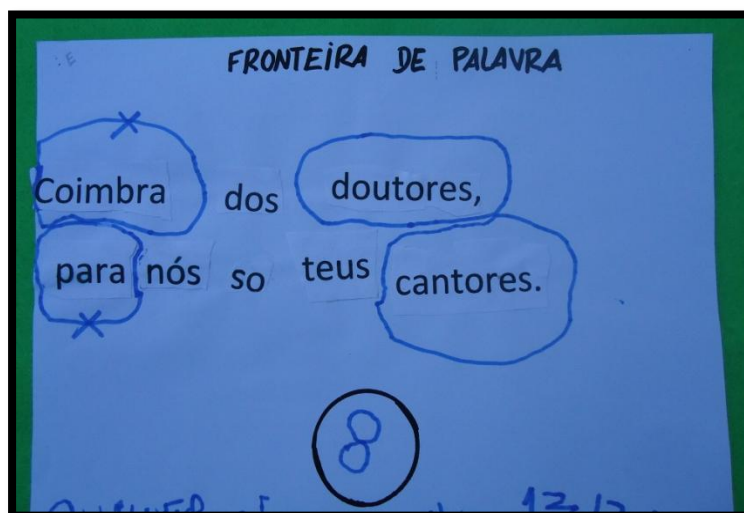
Anexo IV – Exercício de Escrita – 2ª e 3ª passagem (exemplo de duas crianças):



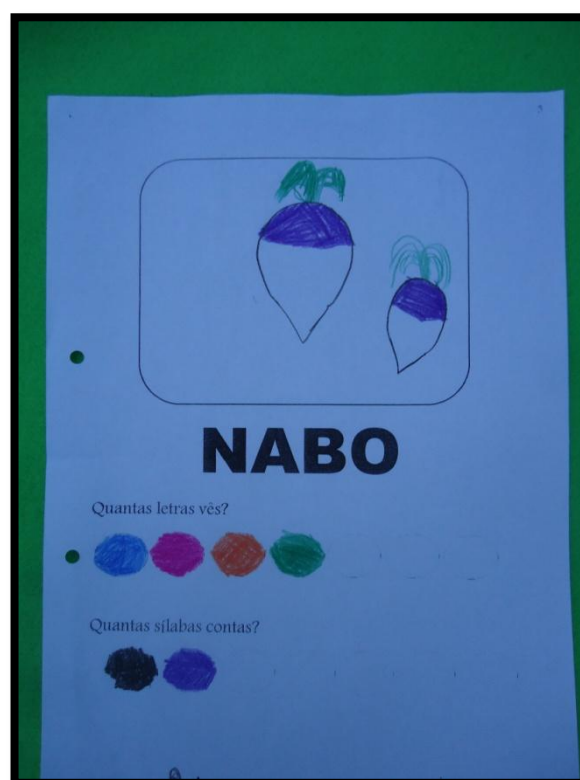
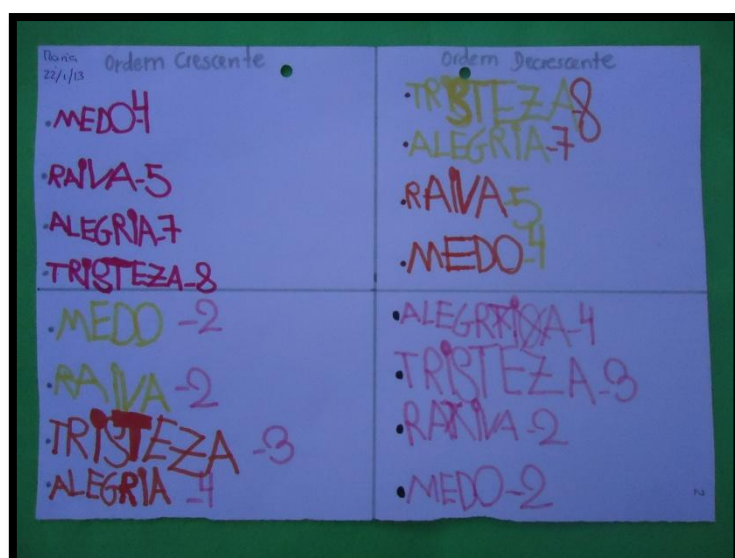
Anexo V – Atividades realizadas ao longo do mês de novembro:



Anexo VI – Atividades realizadas ao longo do mês de dezembro:

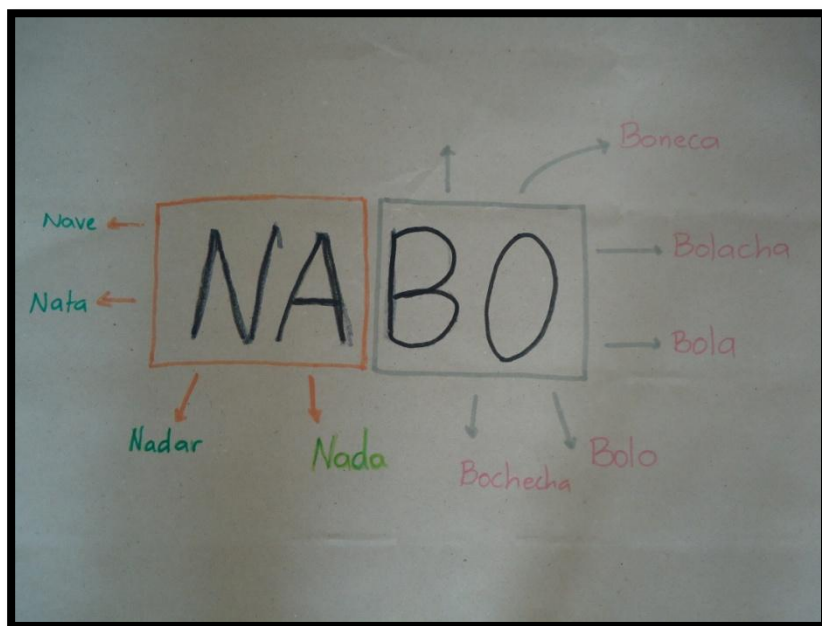


Anexo VII – Atividades realizadas ao longo do mês de janeiro:

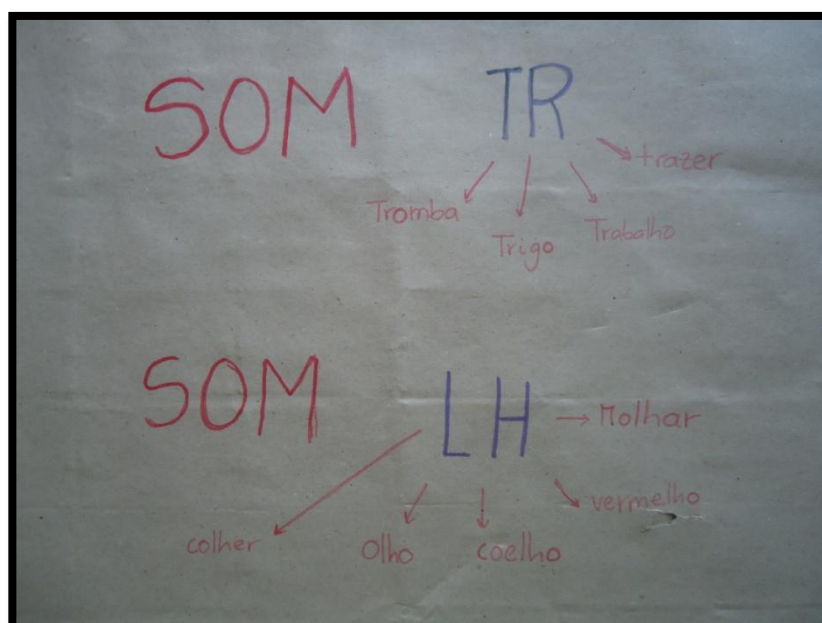


Anexo VIII – Atividade realizada ao longo do mês de fevereiro:

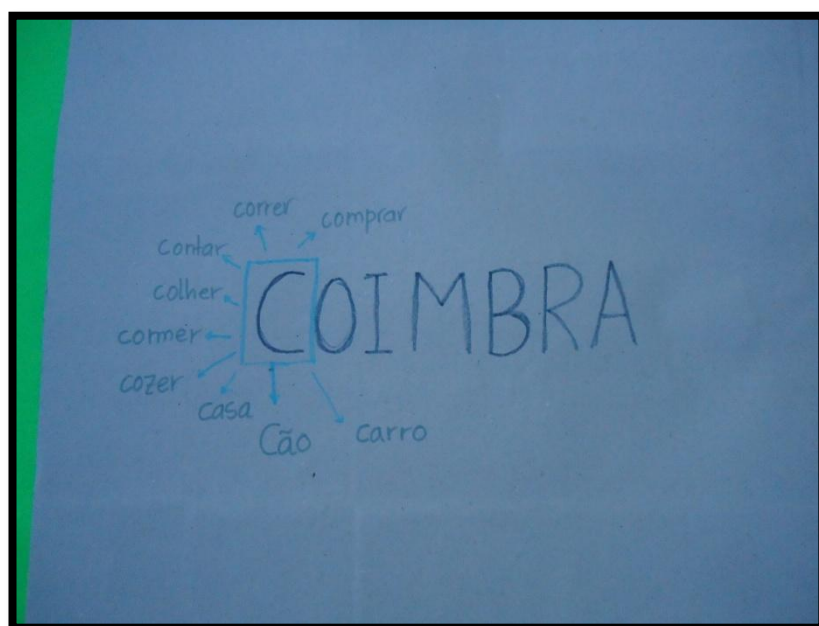
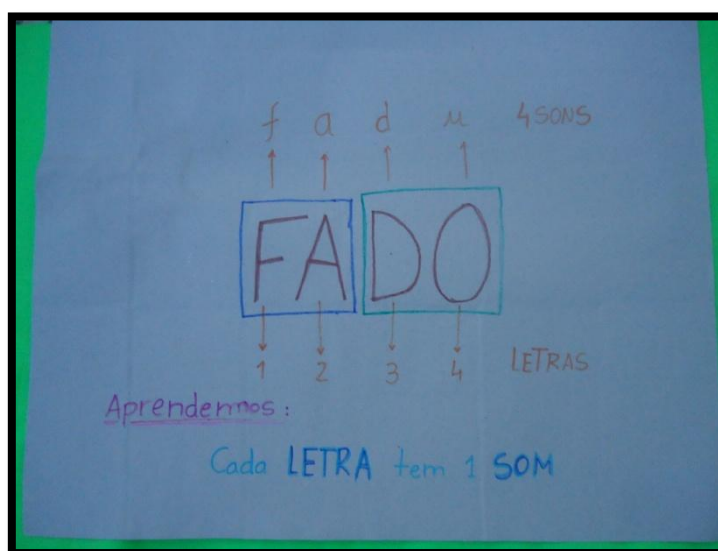




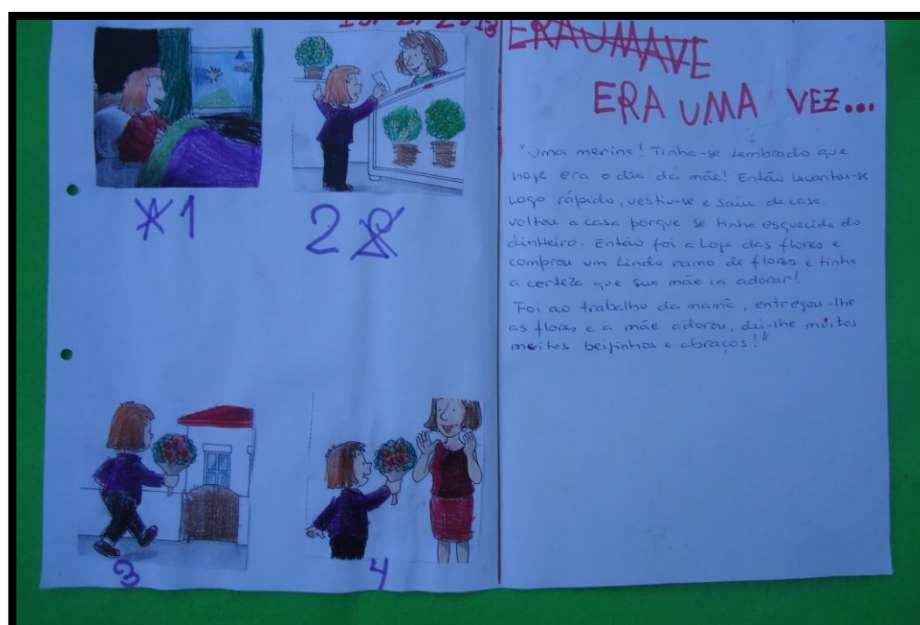
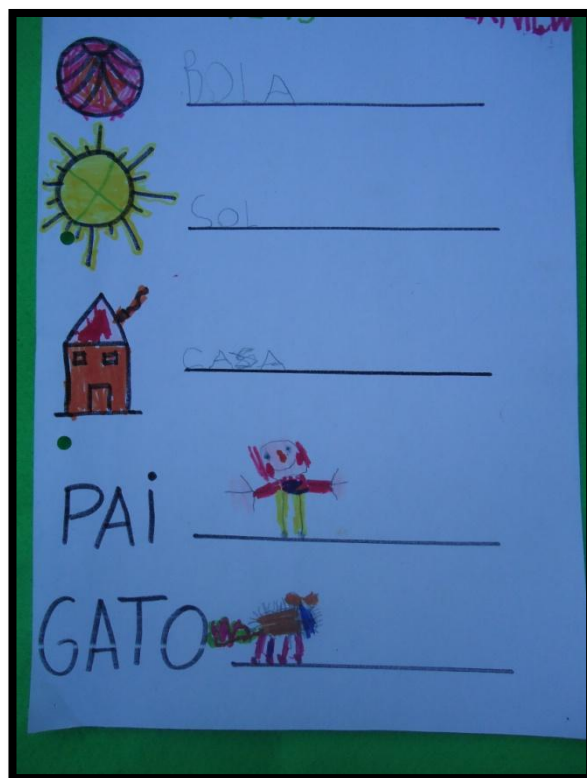
Anexo IX – Lista de palavras:



Anexo X – Atividades realizadas durante o mês de abril:



Anexo XI – Atividades realizadas durante o mês de maio:



Anexo XII – Questionário passado às professoras do 1º CEB:

**Questionário sobre a Abordagem da Leitura e Escrita
no Ensino Pré-escolar.**

Prezada Professora, no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar uma investigação sobre a abordagem da Leitura e Escrita no âmbito do ensino pré-escolar, com o objetivo de demonstrar a importância da sistematicidade do trabalho ao nível da consciência fonológica para a aquisição de competências literárias.

Com este questionário, pretendo identificar qual o nível de consciência fonológica das crianças que participaram no estudo, aquando da entrada para o 1º CEB, assim como o grau de dificuldade apresentado na aprendizagem formal da leitura e escrita.

Encontrará no questionário um conjunto de questões de resposta fechada e outras de resposta aberta, onde poderá responder livremente, expressando as suas ideias e opiniões.

Desde já agradeço a valiosa colaboração e garanto o sigilo de todos os dados.

1. Considera importante o treino da consciência fonológica para a aprendizagem formal da leitura e escrita?

☐

SIM

☐

NÃO

2. No início do presente ano letivo (2013/2014) os alunos já conseguiam identificar/marcar corretamente a fronteira de palavra?

Assinale a sua resposta com um X.

Nome das crianças	SIM	NÃO	NÃO OBSERVÁVEL
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

3. No início do presente ano letivo os alunos já conseguiam realizar a segmentação silábica?

Assinale a sua resposta com um X.

Nome das crianças	SIM	NÃO	NÃO OBSERVÁVEL
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			

H			
I			
J			

4. No início do presente ano letivo os alunos já conseguiam executar exercícios de manipulação silábica, aglutinando sílabas para formar novas palavras?

Assinale a sua resposta com um X.

Nome das crianças	SIM	NÃO	NÃO OBSERVÁVEL
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

5. No início do presente ano letivo os alunos já conseguiam identificar sons (fonemas) iniciais iguais?

Assinale a sua resposta com um X.

Nome das crianças	SIM	NÃO	NÃO OBSERVÁVEL
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

6. No início do presente ano letivo os alunos já conseguiam distinguir convenientemente grafema de fonema, associando o som às letras?

Assinale a sua resposta com um X.

Nome das crianças	SIM	NÃO	NÃO OBSERVÁVEL
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			

I			
J			

7. Acha que as referidas crianças apresentaram inicialmente uma maior facilidade e competência na aprendizagem formal da leitura e escrita, comparativamente com os restantes alunos da turma?

☐

SIM

☐

NÃO

☐

NÃO OBSERVÁVEL

OBSERVAÇÕES:

Raquel Frias,

Coimbra, 12 de março de 2014.

